

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

FACULTAD DE FILOSOFÍA



**TESIS DOCTORAL**

**La educación en perspectiva psicológica y su papel en el desarrollo del  
superyó**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Francisco Maestre Manzano**

Director  
Luis Enrique Montiel Llorente

**Madrid, 2016**



***D. LUIS MONTIEL LLORENTE, Catedrático del Departamento de Medicina Preventiva, Salud Pública e Historia de la Ciencia de la Universidad Complutense de Madrid,***

***Informa: Que la tesis doctoral presentada por Don FRANCISCO MAESTRE MANZANO bajo el Título "LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA PSICOLÓGICA Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO DEL SUPERYO " ha sido realizada bajo mi dirección, siendo expresión de la capacidad técnica e interpretativa de su autor, en condiciones tan aventajadas que le hacen acreedora al título de Doctor.***

***Y, para que así conste, firmo el presente en Madrid a cuatro de septiembre de dos mil quince.***



**FACULTAD DE MEDICINA  
DPTO. MEDICINA PREVENTIVA  
SALUD PÚBLICA E HISTORIA DE LA CIENCIA**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFÍA



*TESIS DOCTORAL*

**LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA PSICOLÓGICA Y SU PAPEL EN  
EL DESARROLLO DEL SUPERYÓ**

AUTOR:

**FRANCISCO MAESTRE MANZANO**

DIRECTOR:

**Dr. D. LUIS ENRIQUE MONTIEL LLORENTE**, Catedrático del Departamento de Medicina Preventiva, Salud Pública e Historia de la Ciencia, Unidad de Historia de la Medicina; Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid.

Madrid, septiembre de 2015

## AGRADECIMIENTOS

Ha sido muy largo el camino recorrido hasta este punto y no lo ha sido menos el esfuerzo y la pasión que le he dedicado a todos mis estudios. En ese largo periodo fueron muchas las personas que me inspiraron y despertaron esa pasión por la búsqueda del conocimiento, desde mi padre, mis maestros de primaria y cuantos vinieron después, voces que han resonado en mi pensamiento a lo largo de mi vida promoviendo una motivación que aún no se ha agotado aunque el cansancio se hace ya evidente, tanto por la edad como por los logros ya obtenidos, de los que sólo me resta ya disfrutar de la satisfacción personal por ese deber cumplido. Vaya para todas esas personas mi más sincero agradecimiento.

Agradezco el apoyo y colaboración del Dr. Luis E. Montiel Llorente, por haberme concedido el honor de dirigir esta tesis y mostrarme también en este tiempo su respeto y comprensión, mezclados con la exigencia propia del proceso y de su alta formación y profesionalidad.

A mis padres y a mis hijos, por ser los depositarios de mi origen y mi final, porque cuanto hice fue siempre pensando en ellos, unos u otros, o todos al mismo tiempo; porque no hubo para mí mayor satisfacción que poder pensar que en algún momento sintiesen orgullo por mí, siendo ese el combustible que alimentó mi motivación y esfuerzo.

A mis nietos, porque serán ellos los legatarios de la antorcha que les paso con la intención de que sigan el camino de la ciencia, de una ciencia humana y social, y puedan alumbrarse en los difíciles tiempos de oscuridad que posiblemente les toque vivir. También, por qué no, para ganarme un lugar en su memoria y pueda seguir viviendo a través de ellos.

A todas y cada una de las personas que creyeron y confiaron en mí en los momentos difíciles de sus vidas, por su confianza, su respeto y su cariño; por haberme regalado tanta satisfacción ante vuestra gratitud y, al mismo tiempo, tanto conocimiento. Porque de alguna manera todos estáis aquí dentro.

Pero, muy especialmente, a **ti**, sin que haga falta nombrarte, porque sin **ti** nada de esto habría sido posible. Cuántas veces nos miramos siendo niños, nos hablamos siendo adolescentes; cuántas veces cruzamos las miradas.... hasta que un día nos miramos más detenidamente y nuestros ojos se besaron... comenzando a partir de entonces una historia de amor que alcanza ya casi cuarenta años con las almas fusionadas. Gracias por tu apoyo, tu aliento y tu paciencia; por tu resignación ante el “no puedo”; por tu comprensión ante el “tengo que hacer...” Gracias por no reprocharme nunca que atendiese mis tareas académicas con prioridad. Después de tanto aprender sólo he hallado una respuesta verdadera que da auténtico sentido a mi vida: tú eres la unidad que precede a todo lo demás: logros, títulos, bienes; que no suponen más que ceros en la cifra final de mi contabilidad vital y que sólo alcanzan valor cuando les precede esa unidad que eres tú. ¡¡Te quiero!!

# LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA PSICOLÓGICA Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO DEL SUPERYÓ

(TESIS DOCTORAL)

## ÍNDICE:

<b>1.- RESUMEN</b>	<b>6</b>
1.1.- Summary:	8
<b>2.- PRÓLOGO PERSONAL</b>	<b>10</b>
<b>3.- PRÓLOGO GENERAL</b>	<b>12</b>
3.1.- Material y Método	15
3.2.- Originalidad del trabajo y sus Objetivos	17
<b>4.- ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	<b>20</b>
<b>5.- INTRODUCCIÓN</b>	<b>23</b>
<b>6.- ¿QUÉ TIPO Y CUÁNTO CONOCIMIENTO NOS VIENE YA DADO?</b>	<b>33</b>
<b>7.- ¿CÓMO HA IDO EVOLUCIONANDO HISTÓRICAMENTE EL SENTIDO DE EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD?</b>	<b>38</b>
<b>8.- ¿HA ABANDONADO LA CIENCIA DEFINITIVAMENTE LA DUALIDAD MENTE-CUERPO?</b>	<b>91</b>
<b>9.- ¿ABARCA LA PSICOLOGÍA CIENTÍFICA TODA LA ESFERA MENTAL O SE DEJA ATRÁS ALGO IMPORTANTE COMO TRIBUTO?</b>	<b>108</b>
<b>10.- LA FORMA DE "ENTENDER" EL MUNDO, ¿INFLUYE COMO MEDIADOR PARA DISFRUTARLO O SUFRIRLO?</b>	<b>117</b>
10.1.- El hombre como elemento socializable.	117
10.2.- Demandas del mundo exterior (hombre-naturaleza-sociedad). Capacidad adaptativa.	120
10.3.- Socialización (hombre-hombre).	121
10.4.- Transmisión de miedos.	124
10.5.- Transmisión de deseos.	128
10.6.- El lenguaje como herramienta.	133
10.7.- Cómo influye la forma de ver el mundo.	135
10.8.- Deseo y Miedo, dos factores principales.	138
<b>11.- EDUCACIÓN, SOCIALIZACIÓN, SUPERYÓ Y PSICOPATOLOGÍA</b>	<b>156</b>
<b>12.- ¿CÓMO PUEDEN AFECTAR LOS FACTORES DE MIEDO Y DESEO EN LA CAUSA Y EL CURSO DEL PROCESO PSICOPATOLÓGICO?</b>	<b>161</b>

<b>13.- CONCLUSIONES</b>	<b>196</b>
<b>14.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>200</b>

## 1.- RESUMEN

El presente trabajo pretende realizar un análisis sobre la educación bajo una perspectiva psicológica y de hallar la función que ésta cumple sobre la mente de los individuos, especialmente sobre la instancia denominada “Superyó” por la corriente psicoanalista como parte de la estructura que compone cada identidad individual. Para conseguir los objetivos se hace un amplio recorrido histórico de lo que ha sido la educación y cómo ha ido evolucionando hasta la época actual. Se tiene en cuenta que una parte de la actividad humana viene definida genéticamente tal como ocurre en plantas y animales, pero será en su mayor parte adquirida mediante un proceso de aprendizaje extraordinariamente complejo por el que se van adquiriendo las formas de sentir, pensar y comportarse. En todo el proceso de aprendizaje a lo largo de la historia humana, la función del tabú y los mitos se han extendido por las diversas civilizaciones creando una tradición oral cuya funcionalidad permitía el entendimiento del mundo, hasta llegar a crearse la filosofía y posteriormente la ciencia, para culminar con el progreso y la evolución social; pero el ser humano se ve cada más influido por la presión creciente de las sociedades modernas que cada vez exigen una mayor capacidad de adaptación sin que dicha exigencia vaya acompañada de un proceso educativo que contribuya a obtener la capacidad requerida, lo que ocasiona desajustes emocionales que generan una alta tasa de infelicidad y, en muchos casos, se convierte en fuente de morbilidad.

En la búsqueda de las causas que generan los desajustes personales, la presente tesis focaliza su atención sobre dos factores concretos a los que se considera responsables de las dificultades adaptativas. Estos factores son el *miedo* y el *deseo*, emociones que tienen una base genética pero que son mayoritariamente aprendidas mediante el proceso de aprendizaje y socialización, frecuentemente como herramientas de control sobre los educandos y posteriormente sobre la sociedad en general. Ambos factores van penetrando en el Superyó a medida que éste se crea, pasando a formar parte de la estructura de personalidad, lo que moldea la forma de “sentir” y de afrontar la vida.

Se hace también una crítica a una parte de la Ciencia por ir contribuyendo a todo este proceso, donde los valores humanos parecen quedar atrás en esa evolución social que nos lleva a una globalización en que la competitividad y la obtención de riqueza se ha convertido en la doctrina dominante donde quien consigue el éxito logra también el reconocimiento social, mientras que aquellos que no alcanzan tal objetivo se destierran a la marginalidad y el descrédito. La ciencia ha puesto sus medios a disposición de tales fines, alejándose del

bienestar social y la obtención de la felicidad a que todo humano tiene derecho, volviéndose otra vez a la teoría de la Predestinación Calvinista donde la igualdad no tiene sentido si se quiere estar en gracia de Dios; también al Darwinismo Social, donde se acepta como natural la depredación del hombre contra el hombre; y a utilizar cuantos medios tenga el poder establecido para manejar las formas de pensar y actuar de los ciudadanos, al tiempo que maneja los mecanismos de miedo y deseo individuales y colectivos para influir también en la forma de sentir.

En la última parte del trabajo se hace una revisión de la influencia que las altas exigencias sociales ejercen sobre las personas desencadenando una tasa de infelicidad que no se corresponde con los enormes avances sociales, los instrumentos de bienestar social y la alta tecnología; por el contrario, aumenta la desigualdad, la pobreza y la infelicidad. Se comprueba también cómo los factores de miedo y deseo se encuentran, directa o indirectamente, en la mayor parte de los trastornos mentales, traduciéndose también a procesos morbosos somáticos cuyo origen principal encontramos en los procesos de asimilación desde la infancia y que generan unas capacidades cognitivas tan devaluadas que consiguen finalmente que la vida sea más sufrida que disfrutada.

Se concluye con diversas propuestas que podrían ser implementadas en los procesos iniciales de educación desde el inicio del periodo de socialización en la familia nuclear, para aplicarse posteriormente en la educación reglada, donde se debería promover una selección de educadores que no sólo tengan conocimientos, sino las facultades precisas para lograr una labor docente basada en la vocación, la aceptación incondicional del educando y una relación docente basada en la bidireccionalidad del respeto y la autoridad. Son muchos los cambios que debería hacer la sociedad, pero con que sólo comenzase por reconsiderar la eliminación del miedo del proceso de aprendizaje y enseñase también a los niños a gestionar sus deseos y adecuarlos correctamente, habríamos dado un paso enorme para hacer descender la tasa de patologías y elevar sustancialmente el grado de felicidad individual y por tanto, el bienestar colectivo.



# EDUCATION FROM A PSYCHOLOGICAL POINT OF VIEW AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF THE SUPER-EGO.

## 1.1.- Summary:

This paper aims to analyse education from a psychological point of view and to determine its function on the minds of individuals, especially concerning what is called "super-ego" in the psychoanalytic movement which forms part of the structure that makes up each individual identity. In order to achieve the objectives, a comprehensive historical study on education in the past and how it has evolved to the present day has been completed. It is understood that a part of human activity is genetically defined just as it is in plants and animals but it will mostly be acquired through an extraordinarily complex learning process by which the ways of feeling, thinking and behaving are acquired. Throughout the entire learning process in human history, the role of taboos and myths have spread across the various civilizations creating an oral tradition with a function that allowed the understanding of the world. This later resulted in the creation of philosophy and then science, followed by social progress and development. However, the human being is constantly influenced by the increasing pressure of modern societies which require an increasingly greater adaptability without said requirement being accompanied by an educational process which helps obtain the required capacity, causing emotional imbalances that generate a high rate of unhappiness and, in many cases, it becomes a source of morbidity.

In the search for the causes of these personal imbalances, this thesis focuses on two specific factors which are considered responsible for the adaptive difficulties. These factors are *fear* and *desire*, emotions that have a genetic basis but are mostly learnt through a process of education and socialization, often as tools of control over the students and later on society in general. Both factors penetrate the super-ego as it is created, becoming part of the personality structure, which shapes the way to "feel" and face life.

A part of the Science is also critiqued for its contribution to this process, where human values appear to be left behind in the social evolution that leads to a globalization where competitiveness and wealth have become the dominant doctrine in which those who are successful also achieve social recognition, while those who do not reach this goal are marginalized and discredited. Science has the means available to that end, moving away from social welfare and the acquisition of happiness to which every human being has the right,

going back to the theory of Calvinist Predestination where equality does not make sense if you want to be in the grace of God. It also looks to Social Darwinism, where the predation of man against man is accepted as something natural as well as the use of every means those in power possess to handle the ways of thinking and acting of their citizens, while handling the individual and collective mechanisms of fear and desire to also influence the way they feel.

The last part of the paper reviews the influence that high social demands exerts on people generating a high rate of unhappiness which does not reflect the enormous social progress, social welfare instruments and high technology advances made but rather it increases inequality, poverty and unhappiness. It has also been investigated how fear and desire are factors, either directly or indirectly, in the majority of mental disorders, which in addition translates into somatic disease processes with their main source being the process of assimilation from childhood and which generate certain cognitive abilities so devalued that life ends up being more suffered than enjoyed.

The conclusion puts forward a number of proposals that could be implemented in the initial processes of education from the beginning of the socialization period in the nuclear family, to be later applied in formal education, which should promote a selection of educators who not only possess knowledge but also the means required to provide education based on vocation, the unconditional acceptance of the student and an educational relationship based on bidirectional respect and authority. There are many changes that should be made to society but we can take a huge step towards lowering the rate of diseases and substantially raising the level of individual happiness, and consequently our collective welfare, if we start by reconsidering the removal of fear from the learning process and also by teaching children to manage their desires and adapt them correctly.

## **2.- PRÓLOGO PERSONAL**

Durante más de treinta años he dedicado mi vida a luchar contra el crimen y la delincuencia aquilatando experiencia acerca del comportamiento humano, no sólo de aquellos que delinquían, sino también de quienes se convertían en víctimas de tales acciones, de aquellos que teníamos la obligación de investigar, señalar, buscar y detener a los culpables, y al mismo tiempo, también de aquellos otros que debían cumplir con la función de juzgar y castigar; siempre comportamientos dignos de ser analizados en mi afán por entender la condición humana desde sus diferentes perspectivas y en sus modos de actuación. A medida que la experiencia aumentaba, lo hacía paralelamente la perplejidad surgiendo numerosas interrogantes que me hacían cada vez más difícil mi trabajo y mi satisfacción con él. Sería esta confusión la que me encaminó a profundizar en el conocimiento de la mente desde una perspectiva más técnica y académica, más científica podríamos decir, por lo que decidí ampliar mi formación psicológica acercándome a un campo más clínico, lo cual me condujo hasta conocer al Dr. José Luis Marín, psiquiatra y profesor al que debo buena parte de mis conocimientos actuales, especialmente en cuanto a psiquiatría, medicina psicosomática, psicofarmacología, así como a la teoría psicoterapéutica; formación acreditada con numerosos títulos de experto avalados por los colegios de Médicos y Psicólogos de Madrid. Casi al mismo tiempo, mi antiguo profesor y amigo, el Dr. Chamorro, al que considero mi mentor por confiar en mí, tanto, que me convenció para que me incorporase al programa de doctorado en que se encuadra la presente tesis; el profesor Chamorro siempre vio en mí unas cualidades que nunca me parecieron propias, tal vez debido a un sesgo afectivo por ambas partes; de él aprendí mucho del psicoanálisis y me alentó a seguir investigando tanto en el programa como fuera de él.

Durante mucho tiempo he ido conviviendo con tales conocimientos psicológicos en una profesión policial que aportaba un campo de observación extraordinariamente rico, pero los interrogantes se convertían en puertas tras las cuales aparecían otras nuevas que yo necesitaba abrir para ir encontrando respuestas. A medida que avanzaba, percibía la sociedad como una fuente de malestar común que promovía muchos de los comportamientos que yo debía perseguir y reprimir, pues no es otra la función de la Policía Judicial, ya que las tareas de prevención son distintas y se enmarcan en labores policiales diferentes. La sociedad y su estructuración agravaban las consecuencias de muchos comportamientos desajustados, veamos un ejemplo: en los años ochenta era muy frecuente el consumo de heroína y la

conducta delictiva para poder sufragar el consumo, lo que colapsaba los diferentes órganos judiciales; el tiempo de demora entre una detención e imputación de un delito concreto y el juicio y su sentencia correspondiente, oscilaba entre los dos y los cinco años de media, es decir, muy por encima del tiempo de prisión preventiva. Se daban casos de jóvenes que comenzaban a delinquir con delitos contra las personas como robos con intimidación y/o violencia y entre ese primer delito imputado y su juicio correspondiente, el joven, ante la ausencia de una respuesta social inmediata, reiteraba su comportamiento delictivo; en muchos casos como ese, el individuo normalizaba su vida tras varios años delinquiendo, abandonaba el consumo de drogas, maduraba, se ponía a trabajar, e incluso formaba una familia, se socializaba plenamente sin haber tenido más experiencia judicial que unas horas de detención en dependencias policiales y judiciales; cuando pasados varios años llegaba la respuesta jurídica a sus actos, se le enviaba a prisión y allí iba encadenando condenas por los delitos pasados; en definitiva, se truncaba su vida y la de sus familiares por una demora en la reacción social que podríamos considerar en muchas ocasiones más perniciosa que el propio comportamiento que pretendía corregirse. Este ejemplo que relato era en aquella época mucho más frecuente de lo que pueda creerse.

También durante los últimos años ejercí la labor docente dentro de la policía, abarcando otro de los aspectos importantes en el comportamiento humano como es la educación, tal vez el más importante de todos, pues también el policía debe conocer que dentro de un delincuente puede haber un enfermo y que es importante conocer las bases del comportamiento humano desajustado, muy especialmente cuando éste ha de ser perseguido.

Ante todas estas vivencias, conocimientos e inquietudes, llegué a una conclusión que me otorgaba un camino a seguir y me orientaba sobre qué debía buscar, como si de un asesinato se tratase, y mis dos sospechosos principales fueron elegidos: el *miedo* y el *deseo*; dos aspectos que se integran en la personalidad humana y que se convierten en motores importantes que orientan la vida de cada uno, dos factores que en su mayor parte son adquiridos por un proceso de aprendizaje desde la más tierna infancia y que la sociedad se encarga de manejar e incluso manipular para el control del pensamiento y el comportamiento.

### 3.- PRÓLOGO GENERAL

Decía Aristóteles<sup>1</sup> que los hombres no han establecido la sociedad solamente para vivir, sino para ser felices; pero muchos siglos después, Ralph Emerson<sup>2</sup> opinaba que la sociedad es en todos los sitios una conspiración contra la personalidad de cada uno de sus miembros; dos opiniones contrapuestas o tal vez un fracaso en la finalidad de la sociedad de crear un mundo mejor a través de la vida comunitaria. Cuando subimos a un tren de cercanías nos encontramos con habitáculos más o menos compartimentados de cuatro asientos y, si observamos la forma de irse ocupando, es mucho más frecuente la búsqueda del asiento solitario, aislado, la búsqueda de la intimidad. Siempre se nos ha dicho que el hombre es un ser social, pero yo he llegado a plantearme si realmente lo es por naturaleza o simplemente se ha convertido en ello. La sociedad exige un tributo que crece en la misma proporción que ella, tal vez por eso mantenía Samuel Johnson<sup>3</sup> que la sociedad no puede subsistir sin recíprocas concesiones. ¿Por qué las sociedades avanzadas, llenas de aparentes comodidades y beneficios no albergan ciudadanos felices y satisfechos? Tal vez sea la innata maldad del hombre la que produce sus propias insatisfacciones, o sus instintos, o sus deseos, o sus miedos; tal vez sea la propia sociedad la que corrompe al ser humano y lo limita de tal manera que logra transformarlo; dos puntos de vista tan contrapuestos que han llevado a la confrontación intelectual de muchos grandes pensadores. Para Rousseau<sup>4</sup>, lo malo no es el hombre, sino la sociedad que está creada para destruirlo; para Arthur Schopenhauer<sup>5</sup>, el instinto social de los hombres no se basa en el amor a la sociedad, sino en el miedo a la soledad; es decir, deseo y miedo en sus palabras con la pretensión de explicar el comportamiento individual. Al final, recojo una reflexión atribuida a Oscar Wilde<sup>6</sup> defendiendo que formar parte de la sociedad es un fastidio, pero estar excluido de ella es una tragedia; estas palabras me parecen extraordinariamente acertadas y tal vez por ello el pertenecer pueda ser un mal más aceptable que el de no pertenecer. Hace pocos años llegaron a mi conocimiento conductas de jóvenes neoyorkinas que deseaban tanto ser admitidas en bandas callejeras que aceptaban como prueba de ingreso el mantener relaciones sexuales con miembros de ellas que estaban afectados de SIDA, corrían el riesgo de contagio antes que

---

<sup>1</sup> MÁRQUEZ, F. (2000), Pág. 351

<sup>2</sup> SEÑOR, L. (1994), Pág. 573

<sup>3</sup> MÁRQUEZ, F. (2000), Pág. 351

<sup>4</sup> SEÑOR, L. (1994), Pág. 575

<sup>5</sup> SEÑOR, L. (1994), Pág. 575

<sup>6</sup> MÁRQUEZ, F. (2000), Pág. 349

sentirse en las calles excluidas, sin el apoyo de un grupo de iguales, sin amparo.

Comencé a descubrir muchos autores reputados que hacían filosofía sobre la capacidad alienante de la sociedad y encontré trabajos de J. Stuart Mill, gran defensor de la individualidad y la libertad, que consideraba esa parte oscura de las sociedades modernas que logran ahogar ese potencial individual en la supuesta búsqueda del bien común, comprobando que mis pensamientos coincidían con los suyos, sin que con esto pretenda una analogía mayor; descubrí también al profesor C. Wright Mills, gran crítico contemporáneo con las ciencias sociales y su papel en el proceso de aportar cuerpo a la labor educativa de la sociedad; también con este autor encontré muchas coincidencias de pensamientos, inquietudes y sentido crítico hacia la sociedad y el papel que la ciencia está ejerciendo actualmente. Eran muchas las opiniones que encontraba en tal sentido, lo que produjo cierta tranquilidad de que no era original en mis pensamientos, por lo que traté de aprender de ellos para lograr una visión más amplia y una opinión más sólida. Al tiempo que me adentraba en un campo más filosófico, más clínico y más psicoanalítico, mi pensamiento hacia las consecuencias de la presión social no cambiaban de dirección, sino que se consolidaban más cuanto más aprendía. Ya tenía el “qué”, que era la infelicidad e insatisfacción humanas del mundo avanzado; tenía el “quién” en una sociedad como agente distorsionador; debía plantearme entonces el “cómo”, donde *miedo* y *deseo* se incorporaban como protagonistas en un proceso que no podía ser otro que el aprendizaje, es decir, el ajuste socializador que se ejerce sobre cada individuo de la sociedad desde la familia, la escuela, las costumbres, la cultura, etc. lo que me adentró en un análisis del proceso educativo a lo largo de la historia conocida.

Dado que el Departamento Académico donde se encuadra el programa de doctorado es *Teoría del Conocimiento, Estética e Historia del Pensamiento* de la Facultad de Filosofía; que el Departamento donde ocupa Cátedra el Director de la presente tesis Dr. Luis E. Montiel es *Departamento de Medicina Preventiva Salud Pública e Historia de la Ciencia, Unidad de Historia de la Medicina*, de la Facultad de Medicina, ambas Facultades de la Universidad Complutense de Madrid; he considerado que este trabajo debía por tanto plasmarse sobre un trasfondo histórico que albergue aquella parte evolutiva que necesitamos sobre la educación, la medicina y la psicología, sin despreciar otros enfoques a utilizar como la biología, la sociología o la antropología por tratarse también de un programa de doctorado interuniversitario e interdisciplinar, siempre y cuando nos han sido útiles para comprender algunas cuestiones puntuales en el contexto holístico del trabajo. Sobre psicoanálisis me queda mucho que aprender aún, como en todo lo demás, pero se pretende crear un criterio

analítico sobre la teoría y las conclusiones. Durante toda mi vida he sido un estudioso y me he acercado a muchas disciplinas académicas, siempre dentro de un marco humanista.

A lo largo de la historia, las sociedades nacen, se desarrollan y mueren, dejando legados más o menos duraderos en virtud a la sabiduría alcanzada. Este proceso social se va repitiendo individualmente en cada uno de nosotros que nacemos, nos desarrollamos y desaparecemos, dejando una determinada influencia a nuestro paso, un ciclo vital que se reproduce en la naturaleza en todo cuanto llega a existir. El ser humano es quizás el que mayor capacidad ha logrado alcanzar para modificar las condiciones naturales en un proceso de adaptación y de acondicionamiento mediante el control de la propia naturaleza en muchos aspectos, pero toda esa capacidad humana, todo su potencial parece estar siendo controlado a su vez por algo mucho más poderoso que el propio ser humano, por una de sus propias creaciones: por la sociedad. La sabiduría tecnológica que el ser humano ha logrado en los últimos doscientos años ha cambiado radicalmente su forma de vivir e incluso, en cierto modo, la de pensar, pero tales cambios no se han visto acompañados de una evolución genética que haya producido cambios significativos al margen de la tecnología y el hombre no ha modificado su forma de sentir en la misma proporción que las dos anteriores; tal vez sea por haberse quedado rezagado en dicho aspecto, el “sentir” va perdiendo importancia en los avances sociales dejándolo fuera de sus prioridades, o tal vez los va asumiendo como aspectos que pueden ser herramientas o mecanismos de control del propio ser humano individual. Pero el hombre sigue sintiendo, mantiene intacta dicha facultad, que tal vez sea la más importante de todas, como presumo que lo era para Jean Cocteau<sup>7</sup> quien defendía el sentir antes de comprender; o de A. Comte<sup>8</sup>, que mantenía que sólo los buenos sentimientos pueden unirnos mientras que el interés jamás ha forjado uniones duraderas. Los sentimientos humanos son tan antiguos como la especie porque forman parte de nuestro sistema interno más arcaico, radican en nuestro inconsciente. La sociedad moderna tiende a declinar todo aquello que no comprende o que le cuesta manejar, y la ciencia se inclina a buscar respuestas de tipo más material, más tangible; sólo en el pensamiento individual queda espacio para tratar de entender y vivir con los sentimientos.

El proceso educativo fue muy limitado en el pasado y la tradición oral se convirtió en el mecanismo de creación de pensamiento socio-cultural con los mitos y la religión, formas de orientar pensamientos y sentimientos humanos en la formación y mantenimiento de cada

---

<sup>7</sup> SEÑOR, L. (1994), Pág. 564

<sup>8</sup> MÁRQUEZ, F. (2000), Pág. 344

sociedad. Cuando la educación fue evolucionando y se crearon formas regladas, el proceso educador perdió al mismo tiempo una parte importante que se relaciona con los sentimientos positivos hasta convertirse en un proceso que podríamos calificar de aversivo para el niño al desposeerse de la relación fraternal y fundamental de la autoridad por admiración, para convertirse en una forma de “engullir” información académica llena de contenidos pero carente de afectos; sólo miedo y deseo van permaneciendo presentes en lo que ha llegado a convertirse en una confrontación profesor-alumno. La deriva materialista de la sociedad avanzada va convirtiendo a cada ciudadano, tras un larguísimo periodo educativo, en un autómatas apegado a su puesto en la cadena de montaje, donde cada vez hay que estudiar más y trabajar más duro y más tiempo para conseguir las mismas cosas, un esfuerzo tan creciente como la insatisfacción y la infelicidad. La deriva del proceso social no ha sido rápida pero sí acelerada en la misma proporción que los descubrimientos tecnológicos del último siglo y medio; y la mente humana, incapaz a veces de asimilar las altas exigencias sociales, se va “quejando” a través de los sentimientos.

Vamos a ir desarrollando el presente trabajo intentando buscar preguntas y, en algunos casos, también respuestas de cómo el ser humano va formando su conocimiento, va manejando sus sentimientos y, a veces, cómo los desajustes le llevan a enfermar por su propia incapacidad de afrontar la vida, una vida creada por una sociedad que no aporta las herramientas necesarias para el crecimiento personal. El *Superyó* es la representación de todo ese proceso social asimilado individualmente como un modulador interno que marcará parte de las enormes diferencias individuales, una parte importante de la personalidad en combinación con la carga genética, que cada sociedad va amoldando para crear personalidades orientadas a fines sociales obteniendo rasgos comunes, pero también desviaciones claras que se convierten en fuente de desajuste o de procesos morbosos.

### **3.1.- Material y Método**

Como ya he dicho antes, los trabajos de C. Wright Mills, y muy especialmente su obra “*La Imaginación Sociológica*”, de 1959, me fueron de extraordinaria utilidad en la búsqueda de un contenido para la tesis, el no sentirme solo ante determinadas preguntas y convicciones respecto a la sociedad y su parte negativa; de la misma forma encontré trabajos de J. Stuart Mill, especialmente su obra “*Sobre la libertad*”, de 1859, donde cuestiones parecidas a mis



pensamientos se desplegaban como críticas a la ciencia moderna y su comportamiento presuntamente sesgado por intereses hacia sectores sociales, alejándose cada vez más de los generales; también Emile Durkheim y parte de su extensa obra han servido para establecer un criterio sobre el proceso educativo y su verdadera importancia, al igual que los pensamientos de Rousseau; autores contemporáneos como J. A. López Herrerías sobre pedagogía; el controvertido pero no por ello falto de conocimiento y genial razonamiento Friedrich Nietzsche, que se anticipaba a la deriva de las ciencias sociales en el mencionado sesgo; todo ello unido a los autores y obras que irán apareciendo a lo largo del trabajo. Además de lo anterior, el extenso trabajo del maestro Freud, la pequeña parte a la que hasta hoy he podido acceder por mis limitaciones de tiempo, me han aportado la forma más genuina de entender la mente humana en todas sus dimensiones, aun considerando las muchas limitaciones que existen todavía en ese sentido; él abrió una puerta que nos ha permitido continuar ese camino de conocimiento, el cual considero que está todavía en sus inicios.

Durante el periodo docente y de investigación del programa de doctorado se han trabajado cuestiones importantes de las que algún aspecto se recoge también para el cuerpo de la tesis por ser importantes en el desarrollo de la misma.

Mis conocimientos en otras ramas académicas han sido primordiales, como por ejemplo el campo de la filosofía, la biología, antropología, sociología; todos ellos apasionantes y en los que me ha gustado adentrarme para comprender y poder desarrollar algunos trabajos, tanto académicos como ensayos, con alguna publicación. La metodología ha sido por tanto el estudio amplio, el enfoque teórico y la búsqueda de apoyaturas en las teorías que aquí se exponen. Dado que en el programa de doctorado sólo se admiten trabajos teóricos, la tesis debe cumplir con esa premisa y por tanto el trabajo es teórico, y verificar o refutar será siempre una cuestión subjetiva, pero se ha tratado en todo momento de elaborar un trabajo riguroso, personal y enteramente sufragado por el autor, restando tiempo al sueño y al descanso, compatibilizándolo con otras actividades profesionales y docentes, y siempre en la soledad de un despacho con la mesa llena de libros, o en bibliotecas públicas o universitarias buscando durante largas jornadas el conocimiento, los datos o esa frase que concuerda con los criterios del trabajo. Las revistas científicas sobre psicología, psiquiatría o educación aportaron también algunos aspectos importantes, si bien los protagonistas *miedo* y *deseo* no gozan de una verdadera atención científica, especialmente el deseo, salvo en trabajos de A. Maslow pero bajo un prisma distinto al enfoque que aquí se busca.

### 3.2.- Originalidad del trabajo y sus Objetivos

No es fácil la originalidad en el mundo moderno y mucho menos en el científico, pues diariamente se publican trabajos, a veces de forma prematura en sus conclusiones, porque se vive más pendiente de la notoriedad que de la propia eficiencia. Son pocos los países que dedican recursos públicos para la investigación sin que medie de alguna forma un bolsillo “altruista” que financie trabajos y que, paralelamente, condicione los resultados. La ciencia se mueve hoy con recursos privados y por personas que buscan abrirse camino en la cada vez más dura profesión social. Durante toda mi vida he estado estudiando y nunca he gozado de aportación alguna que me permitiese apartarme siquiera temporalmente de mis profesiones y fuentes de ingreso para subsistir, el estudio ha sido por tanto una meta personal, un bálsamo a inquietudes intelectuales y una búsqueda de evolución personal de la que sólo he llegado a arrepentirme en alguna ocasión puntual tras algún tropiezo, pero nunca de forma general o definitiva. Ahora, al final ya de mi larga actividad laboral, me queda una última meta que alcanzar y ante ella nos encontramos.

El miedo se trabaja como explicación sintomática en muchos procesos psicopatológicos, pero se obvia su importancia en cuanto a la estructura de personalidad de cada sujeto y su forma de entender y disfrutar o sufrir en el mundo; el miedo tiene una importancia muy superior que aquella que se le viene otorgando respecto a la forma de pensar, sentir y comportarse cada ser humano; lo mismo ocurre con el deseo, ambos factores se utilizan continuamente como medios de manipulación y control, pero no son factores que se integren adecuadamente en el proceso de aprendizaje social, desde la familia nuclear, la escuela y los medios de comunicación para contribuir a la creación de personalidades equilibradas y mejorar las capacidades de adaptación; si se eliminara el factor miedo como forma coercitiva en el proceso de aprendizaje y se manejase el factor deseo con el fin de educar en el consumo y las necesidades personales, el grado de felicidad individual aumentaría sustancialmente eliminando la alta competitividad y el yoismo creciente.

La originalidad que se busca es esa consideración de verdadera importancia de *miedo* y *deseo* en el proceso educativo y socializador, es decir, en la formación del *Superyó* y por tanto de la estructura de personalidad; el objetivo principal consiste en tratar de explicar la influencia que puede tener la educación como proceso de aprendizaje global y socializante en la formación de ese *Superyó* y, a partir de ahí, en cómo la configuración final de dicha instancia, como parte de la estructura de personalidad, puede ir condicionando la vida de cada persona

respecto a su capacidad de integración social, y contribuir al alcance de un equilibrio emocional en la búsqueda y obtención de la felicidad; al mismo tiempo, las posibles influencias que se derivan de la configuración de esa personalidad y su relación con posibles procesos psicopatológicos desde una integración bio-psico-social.

El proceso de aprendizaje dura toda la vida de cada persona, por larga que pueda llegar a ser y siempre que sus capacidades cognitivas permanezcan funcionales; el aprender forma parte del propio desarrollo personal y marca poderosamente a cada uno de nosotros creando una capacidad personal de abordar las permanentes demandas de nuestro entorno; dicho aprendizaje comienza con la propia vida e irá pasando por diferentes etapas, siendo importantes todas ellas, si bien hay diferencias en cuanto a la importancia del aprendizaje en unas respecto de otras. La primera relación del niño con su madre marcará poderosamente la forma en que llegarán a establecerse la totalidad de relaciones futuras, y es precisamente esa la razón que le otorga tanta importancia; las influencias del proceso académico con sus diferentes aportaciones en cuanto a moral y ética, a conocimientos de índole general y a la convivencia en todos sus sentidos, cumple también una importante función en cuanto al proceso personal de integración social y el grado de utilidad real y auto percibida; las relaciones humanas y la presión social serán también moduladores externos que llevarán su influencia al proceso de evolución ontogenética, definiendo las capacidades finalistas en cuanto a eficacia y eficiencia en la generación de emociones positivas tendentes a la integración social, gratificación y logro de felicidad. Al mismo tiempo, todos los factores mencionados pueden llegar a convertirse en enemigos en forma de factores de riesgo creando una vulnerabilidad y una estructuración cognitiva y comportamental deficiente en cuanto a incapacidades o deficiencias en el afrontamiento de las adversidades cotidianas, sumiendo al individuo en una degradación que puede ir desde la infelicidad, hasta la patología.

En todos estos procesos de constante evolución, estarán esos dos conceptos concretos de miedo y deseo que tendrán una verdadera importancia en la configuración psicosocial de cada individuo y que también producirán una clara influencia en su vida, dos emociones eminentemente aprendidas mediante el proceso socializador y evolutivo, que no han sido, a juicio del autor del presente trabajo, considerados y estudiados en su justa medida, aunque aparezcan de soslayo en algunos estudios y clasificaciones como elementos secundarios, casi carentes de un peso específico, o bien como puro resultado de otros factores más importantes.

Es por tanto un propósito central el poder determinar en un trabajo teórico esa mayor relevancia y protagonismo que ambos factores tienen para la configuración de la persona en

todas sus dimensiones, incluso en el proceso de enfermar, sin olvidarse que son procesos aprendidos a lo largo del desarrollo ontogenético.

## 4.- ESTADO DE LA CUESTIÓN

El enfoque psicoanalítico entró hace muchos años en una situación marginal y esa deriva se mantiene hoy día pese a que muchas de sus aportaciones cobran cada vez una mayor relevancia en las psicociencias, pero el hecho importante de tratar los aspectos mentales en un mundo cada vez más científicista, deja sin espacio temas o cuestiones que no puedan someterse al escrutinio generalmente establecido y aceptado; hay un dicho popular de “*es más papista que el propio Papa*”, y que nos vendría bien para definir una situación actual en cuanto a muchas disciplinas de conocimiento que pugnan por mantenerse bajo el supuesto palio de la ciencia haciendo todo lo posible para no salirse de él; tanto Medicina como Psicología han adoptado del psicoanálisis cuanto les convenía pero obviando al mismo tiempo el contenido holístico del enfoque por especulativo. Es curioso cómo otras disciplinas académicas que no arrastran tales complejos aportan teorías verificables únicamente sobre una pizarra, o fórmulas matemáticas, que, con posterioridad, sirvieron para realizar viajes espaciales y convencer a todos, incluso a mí, de la existencia espacial de agujeros de gusano que nos harían viajar en el tiempo. Toda teoría es inicialmente especulativa y no todas son demostrables en su momento.

Desde una perspectiva psicoanalítica, es fundamental definir la importancia epistemológica del Superyó para entender la formación de la personalidad a través del proceso de aprendizaje, incluido ahí el educativo, pues ese proceso será el molde donde dicha instancia tome su forma para aportarla a la personalidad global y adquirir esa individualidad humana que nos hace únicos; pero es igualmente crucial su interés desde un punto de vista pragmático para la investigación y la clínica, pues será allí donde se tengan que identificar los rasgos adquiridos que dan forma al Superyó y que puedan ejercer su influencia negativa en las capacidades mentales; decía el fundador de la Asociación Mundial de Psicoanálisis Jacques-Alain Miller<sup>9</sup> que “.. *Cada uno de nosotros está habitado por un imposible de decir que nos hace hablar.*”, lo cual nos indica al mismo tiempo la necesidad de poder y saber escuchar, de identificar las manifestaciones implícitas del Superyó y sus consecuencias sobre las características personales de cada individuo cuando haya necesidad de hacerlo. Como parte integradora de la psique humana el Superyó debe ser estudiado, comprendido y asimilado, pero debe ser también asistido y sanado en aquellos casos en que haga sufrir a la persona, y también en aquellos otros en que se demande un autoconocimiento como proyección hacia un

---

<sup>9</sup> MILLER, J.A. (2010), Pág. 133

crecimiento personal.

En la presente tesis se conjugan varios factores muy importantes, el aprendizaje, la formación de la personalidad, el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento; todo ello con una clara relación final en los procesos psicopatológicos. Dada la complejidad de lo que se abarca, no se encuentran trabajos previos que tengan la dimensión de todos esos factores, salvo un tratamiento por separado, por ejemplo, Juan Daniel Ramírez Garrido, del Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Sevilla, publicó un trabajo<sup>10</sup> llamado “*Influencia de la socialización en el desarrollo de la representación del mundo*”, tratando de exponer de qué forma el niño asimila el conocimiento de conceptos no presentes o poco cotidianos, una brillante reafirmación de las tesis de aprendizaje piagetianas, que no se enfoca en la misma dirección que la presente tesis; el trabajo “*Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*”, presentado por César Coll Salvador<sup>11</sup> de la Universidad de Barcelona, donde se expone la forma en que se asimila el conocimiento por parte del alumno y la bidireccionalidad del proceso de aprendizaje en los roles de maestro y discípulo; otro ejemplo puede ser la tesis doctoral presentada por la profesora María Concepción Fernández Villanueva en 1983 bajo el título “*Socialización infantil y clase social*”, donde relaciona ambos aspectos con sus influencias; o el libro de H. Rudolph Schaffer<sup>12</sup> con el título “*Desarrollo social*”, donde va creando una visión evolutiva del niño inicialmente biológico hasta verse transformado en un ser social. Son ejemplos claros de cómo se pueden encontrar de forma aislada algunos de los aspectos que ocupan el presente trabajo, pero no se ha logrado encontrar nada que contenga al mismo tiempo todos los enfoques que aquí tratamos en su aspecto biológico, psicológico y social pretendiendo relacionar el proceso de aprendizaje con la formación del Superyó, con especial interés del miedo y el deseo como integrantes de él, y sus futuras consecuencias en los procesos desadaptativos y morbosos.

Son numerosas las publicaciones científicas del área de psicología y educación: Anales de Psicología; Análisis y Modificación de Conducta; Anuario de Psicología; Apuntes de Psicología; Boletín de Psicología; Enseñanza e Investigación en Psicología; Estudios de Psicología; Frenia; Historia de Educación; Historia de la Psicología; Infancia y Aprendizaje; Infancia y Aprendizaje; Investigación y Ciencia; Investigaciones en Psicología; Psicología

---

<sup>10</sup> RAMIREZ GARRIDO, J.D. (1985), págs. 73-96

<sup>11</sup> COLL SALVADOR, C. ( 1985). Texto completo.

<sup>12</sup> SCHAFFER, R. (2000). Texto completo.

Conductual; Psicothema; Revista Colombiana de Psicología; Revista de Historia de la Psicología; Revista de Psicoanálisis; Revista de Psicología de la Salud; Revista de Psicología General y Aplicada; Revista de Psicología General y Aplicada; Revista Española de Neuropsicología; Revista Española de Pedagogía; Revista Intercontinental de Psicología y Educación; Revista Trimestral de Educación Comparada; y un largo etcétera, además de publicaciones colegiales y tiradas en lengua extranjera. Hay también un gran número de tesis doctorales, pero son muy pocos los trabajos académicos o científicos que conjuguen Superyó con proceso educativo y psicopatología, lo que indica que la concepción psicoanalítica está relegada a sectores muy especializados y donde no encontramos los trabajos de investigación holística como pretende ser esta tesis.

## 5.- INTRODUCCIÓN

Los avances de la ciencia se han venido produciendo mediante descubrimientos puramente azarosos en algunas ocasiones pero, principalmente, por el arduo estudio de pensadores que comenzaron haciéndose preguntas y tratando después de responderlas. Cada pregunta generaba una corriente de pensamiento o investigación llevando al científico a formular teorías que debían ser confirmadas o refutadas mediante la demostración correspondiente; el problema surge cuando la teoría en cuestión se refiere a cuestiones teóricas y no directamente demostrables en ese preciso momento más allá del amparo del prestigio que avale al ponente y de la solidez de sus argumentos. Las teorías, pues, determinan la forma de pensamiento en cada disciplina concreta; así lo entendía el teórico de la ciencia Ludwik Fleck<sup>13</sup> en su obra *“La génesis y el desarrollo de un hecho científico”*, a mediados del siglo XX.

Cierto es que aquellas teorías que muestran hechos objetivamente demostrables gozan de una mayor atención y reconocimiento porque suponen un paso claro adelante y una ganancia tangible para la disciplina científica en que se enmarcan, pero no es menos cierto que aquellas otras teorías que, si bien no llegan a demostrar nada de forma fehaciente pero aportan datos hasta entonces inconexos y permiten aglutinar un cuerpo teórico más sólido que permita formular nuevas preguntas y apuntar la necesidad de nuevas respuestas, también son extraordinariamente útiles aunque no lleguen a gozar del brillo de las primeras salvo en el transcurrir del tiempo.

El presente trabajo, que encierra un profundo entusiasmo y una exhaustiva labor, tratará de centrarse en la búsqueda del papel que pudiera ejercer la educación sobre el desarrollo del superyó, esa instancia analítica que se describe por Freud y que marcaría de una forma tan intensa e importante no sólo el desarrollo de la personalidad de cada individuo, sino la relación de éste con un mundo exterior y consigo mismo. En esa búsqueda se plasmará una concepción avanzada del esquema mental analítico con una adaptación puramente descriptiva a efectos académicos con un ajuste personalizado por el doctorando para mejor entendimiento y comprensión del resultado del trabajo. Así, se irá haciendo un recorrido interpretativo de la evolución del proceso educativo y de cómo éste va ajustándose a una mente predispuesta de forma biológica para asumir dicho aprendizaje que moldeará una “forma” final de ésta y por tanto ejerciendo una clara influencia en los contenidos de su existencia.

---

<sup>13</sup> FLECK, Ludwik. (1986), Pág. 43-44



El proceso educador es un acontecimiento en sí, que se desarrolla a lo largo de toda la vida del sujeto, y tal acontecimiento es importante para poder explicar los hechos puntuales que en él se engloban, intentando no perder de vista el proceso global que ocurre en cada momento para no correr el riesgo, visto a veces en la descripción de la historia tal como describe recientemente el profesor Heliodoro Carpintero<sup>14</sup> cuando algunos historiadores se han venido ocupando del desarrollo y la sucesión lógica de las ideas olvidando, por lo general, ese contexto en el cual se desarrollan y existen.

Todo aprendizaje que haga cada persona se agrega a una parte instintiva que llevamos integrada en la carga genética, una suerte de comportamientos innatos sin los cuales no sería posible la supervivencia de la especie, una información que rige el funcionamiento fisiológico en cuanto a desarrollo, supervivencia y reproducción que no sólo trasciende nuestra consciencia y voluntad, sino que a veces la dirige en pos de unos fines preestablecidos. El proceso genético rige no sólo para personas y animales, sino que prevalece en las plantas aunque de forma más primitiva por la ausencia de sistema nervioso, pero no necesariamente menos eficaz, simplemente es menos evolucionado tal como veremos más adelante.

Toda la carga genética se combina para promover también la adaptación de cada sujeto al medio en que le toque vivir, y como el desplazamiento es un hecho más propio en los animales que en las plantas, es por ello más eficiente, al igual que lo es mucho más en la especie humana, lo que le ha proporcionado la capacidad de adaptarse a cualquier parte del planeta, hecho que le diferencia sustancialmente del resto de seres vivos, no sólo en cuanto a cualidades positivas se refiere, sino a otras que no lo son tanto y que afectan más directamente a factores como la personalidad por ejemplo. Es por tanto que el comportamiento final en cada ser humano proviene de una programación genética inicial que deberá irse complementando con un proceso de aprendizaje ontogenético que modularán las relaciones familiares, las académicas y las sociales, hasta llegar a una combinación de caracteres personales que dotarán al individuo de una capacidades adaptativas encaminadas a la continuidad de la especie.

La susodicha complejidad del sistema nervioso humano da como resultado final unas capacidades mentales superiores que trascienden al propio órgano fisiológico, y todo ello tiene como resultado final una complejidad comportamental difícil de estudiar y explicar, principalmente cuando las facultades superiores devienen en seres con una marcada

---

<sup>14</sup> PEIRÓ, J.M. y CARPINTERO, H., (1978), Pág. 129-158

individualidad en cuanto a pensamientos, sentimientos y comportamientos se refiere.

Podríamos decir que el hombre, a lo largo de todo su periplo existencial, ha tratado de averiguar su origen y su destino, una dualidad que le ha venido persiguiendo durante su historia sobre la tierra. En su largo itinerario adaptativo ha tratado de responder a preguntas sobre sí mismo, consciente de dos mundos convivientes, a veces contrapuestos: el percibido a través de sus sentidos y el mundo de su interior, tan unidos entre sí pero a veces tan diferente. Iría avanzando en conocimientos sobre el mundo exterior, a adaptarse e incluso a dominarlo, pero esa misma evolución epistemológica no se ha producido respecto al interior, precisamente por lo intangible de su existencia.

A lo largo de la historia sus mecanismos de evolución han ido generando estrategias adaptativas al medio en que necesitaba desenvolverse, unas veces mediante mecanismos puramente conscientes mientras que en otras trabajaba la capacidad inconsciente. La experiencia acumulada se transmitía no sólo mediante los mecanismos genéticos sino también a través de un proceso educativo que evolucionaba en sus formas; todo ello iba modificando las capacidades del ser humano hasta llegar al momento actual en que el hombre trata de dominar el planeta donde vive e incluso llegar a conocer otros muy lejanos. Mientras que los animales mantienen una interacción con el mundo basada en los comportamientos instintivos que van modificando a través del fruto de su experiencia, el hombre es un “aprendiz” por naturaleza. Tardamos más en aprender pero lo hacemos mejor y de forma más compleja y eficaz, es decir, aprendemos culturalmente, y para ello tenemos la mejor herramienta posible: el lenguaje. Lo que una persona llega a ser, tanto en términos de comportamiento como de creencias, dependerá de la cultura en que se encuentre inmerso<sup>15</sup>. Dentro de ese proceso evolutivo podemos encuadrar el concepto de educación bien como acto voluntario o también involuntario de aprendizaje; la educación es algo consustancial al hombre que durante toda su existencia no cesará de aprender y desarrollarse, aportando a la sociedad su conocimiento acumulado mediante aquellos medios que su nicho ecológico le permita para que ese conocimiento sea después transmitido a través de generaciones. Hoy día, la educación es algo normal y reglado en prácticamente todo el mundo, salvo las desgraciadas excepciones de aquellos individuos que, forzados por necesidades sociales, no gozan de esa suerte de acceder a ella por las más variadas razones. Pero el acceso a la educación no estuvo siempre tan al alcance popular, quedando simplemente como privilegio de clases sociales que usaban la

---

<sup>15</sup> LEAKEY, R. (1981), Pág. 260

información que poseían y manipulaban con el simple objeto de subyugar a sus congéneres y sustentar sus propios privilegios. Así, el desarrollo del lenguaje facilitó enormemente la posibilidad de crear signos como vehículo de comunicación que podría plasmarse de alguna manera para el uso deseado. Las todavía existentes grabaciones en piedra por antiguas civilizaciones, aún perduran para nuestro disfrute actual y venidero. Pero quizás sea el uso de las materias vegetales con las que se fabrica el papel las que más impulso dieron en la antigüedad para la transmisión del conocimiento. Hoy día, los nuevos sistemas informáticos han vuelto a “revolucionar”, tal como otros sistemas lo hicieron en su día, el archivo, elaboración y recuperación de la información.

Dentro de todo proceso de aprendizaje puede existir también un interés que trascienda la pura transmisión de conocimiento, se trata también de crear al tiempo que se enseña o se aprende una corriente de pensamiento que puede estar a un servicio más allá del puro acto de transmisión de conocimiento. Dada esta enorme importancia, la educación ha sido “también” un valioso instrumento por el que han pugnado muy diversos sectores sociales a lo largo de la historia. Según el antropólogo Marvin Harris<sup>16</sup> la cultura hace referencia a las formas pautadas de pensar, sentir y comportarse de los miembros de una población; así, una educación puede llegar a orientarse según convenga para crear cultura mediante un amoldamiento de los educandos a los más variados propósitos como vía de adoctrinamiento; he ahí su importancia y su poder.

Al hablar de ontogenia y de filogenia encontramos una cierta similitud en ambos procesos, como si la evolución del hombre individual pudiera verse reflejada en cierto modo en la evolución de la especie, como si esas etapas de conciencia que todos conocemos en la vida de una persona se hubiesen producido también en la historia evolutiva de la especie. El religioso alemán Hugo Enomiya-Lassalle<sup>17</sup> (1898-1990), de la Compañía de Jesús, llevó su apostolado por países orientales al tiempo que estudiaba la condición humana para plasmarla posteriormente en sus teorías. Según este autor, la humanidad ha ido pasando por diferentes etapas de pensamiento o de conciencia: la primera sería la etapa de *Conciencia Arcaica*, la más primitiva y oscura de todas, la primigenia, donde el ser humano se guiaba puramente por sus instintos, que usaba de una libertad que iría perdiendo, sintiéndose fundido con lo natural, con el universo que lo rodeaba, sin una conciencia pura del yo sino sintiéndose parte de lo único, del todo; la segunda etapa sería la de *Conciencia Mágica*, donde ya el humano

---

<sup>16</sup> HARRIS, M. (1981), Pág. 535

<sup>17</sup> ENOMIYA-LASSALLE, H. (1982). Pág. 33-52

comienza a sentirse independiente de ese mundo y va adquiriendo estrategias para enfrentarse a él, apareciendo un dualismo que lo separa de ese todo del que antes formaba parte, toma conciencia de la naturaleza de la que debe protegerse y dominarla, para lo cual debía comprenderla en todas sus dimensiones, por lo que iría adquiriendo unas capacidades de adaptación que hoy nos resultarían increíbles o, como poco, difíciles de comprender, casi mágicas, y de ahí el nombre que le daba el Padre Enomiya-Lassalle; la tercera sería la de *Conciencia Mítica* que aparece a medida que el hombre va perdiendo sus facultades “mágicas” y necesita crear artilugios tecnológicos para sustituirlas, para seguir adaptándose y protegiéndose y hacerse la vida más fácil; así, a medida que pierde facultades mágicas va creando una semántica de creencias míticas que arraiga en sus corazones, toma conciencia del yo, de su propio alma, apareciendo sueños colectivos, toda una simbología que va concentrando todas esas facultades humanas ya perdidas y añoradas; la última de estas etapas es la *Conciencia Mental*, la actual, donde la inteligencia trata de regir y dominar el universo, la mente racional que trata de someterlo todo, hacerlo suyo, una magnificencia del yo, apareciendo una nueva dualidad: consciente e inconsciente; mientras el inconsciente se relega o trata de ignorarse, lo puramente consciente se exalta, se sublima y se toma como instrumento para elevar al hombre a la cúspide de la creación como soberano y dueño absoluto de ella; el ser humano como centro del universo.

Una de las formas más arcaicas de transmitir el conocimiento creando corriente de pensamiento es el tabú, cuyas bases describía Freud<sup>18</sup> cuando decía de él “...consideramos como base del tabú un acto prohibido a cuya realización impulsa una enérgica tendencia, localizada en lo inconsciente.”. Freud también cita a W. Wundt porque según este último, el tabú es el origen de todo proceso personal y de convivencia social. El tabú comprende todas aquellas creencias en dioses y demonios donde se manifiesta miedo inspirado por objetos relacionados con las representaciones de culto y los actos que se enlazan con ellos. Como proceso dinámico, las fases se van sucediendo y cada una sustituye a la anterior dominándola y reprimiéndola sin que la más antigua desaparezca necesariamente, sino que podrán estar conviviendo a través de procesos de sumisión o de simple solapamiento.

La imaginación del ser humano ancestral poblaba su mundo con todo tipo de seres espirituales, bien de origen benigno, bien maligno, que serían los causantes de múltiples fenómenos naturales. Tales seres moraban por igual en sujetos del reino animal, del vegetal y

---

<sup>18</sup> FREUD, S. (1985), Pág. 28. “... el tabú es el más antiguo de los códigos no escritos de la humanidad, y la opinión general lo juzga anterior a los dioses y a toda religión.”

el mineral. Así, la naturaleza estaba poblada por un sinnúmero de almas migratorias que habitaban en todo lo existente actuando, en cierta forma, independientes de los cuerpos que "ocupaban" formando parte de ellos; a este complejo sistema de creencias se le ha dado en llamar animismo. Siguiendo a Freud<sup>19</sup> *"El animismo es un sistema intelectual. No explica únicamente tales o cuales fenómenos particulares, sino que permite concebir el mundo como una totalidad. Si hemos de dar fe a los investigadores, la humanidad había conocido sucesivamente, a través de los tiempos, tres de estos sistemas intelectuales, tres grandes concepciones del universo: la concepción animista (mitológica), la religiosa y la científica"*. Muy posiblemente, esta concepción animista, y por tanto dualista, del universo pudo ser la precursora de cuantas religiones aparecieron posteriormente. Según Freud, el punto de partida de esta teoría debió ser el problema de la muerte como interrogante que sería introducido tras una concepción inicial del concepto de inmortalidad que reinó en la mente del primitivo durante largo tiempo.

También mediante la mitología se iba incidiendo en la mente del hombre con el paso de los siglos. La agricultura haría florecer las primeras civilizaciones y, por tanto, el conocimiento sobre las estaciones y el sentido del paso del tiempo se hizo necesario para tales fines, teniendo que poner los ojos en los objetos del firmamento, en los cuerpos celestes y sus movimientos, lo que daría lugar a la aparición de personas especializadas en tales fenómenos como sacerdotes, chamanes, etc. que aglutinaron saber y superstición hasta convertir tales prácticas en una protociencia evolutiva de carácter mágico, religioso y, finalmente, científico. Buena muestra de ello son Chichen Itzá, Teotihuacán o Tenochtitlán en América Central; las grandes pirámides en el norte de África; Avebury o Stonehenge en las Islas Británicas; Carnac en Francia; y otros parecidos en diferentes lugares del mundo como muestra humana de una pretensión por llegar hasta lo puramente cósmico o espiritual.

Pero resulta paradójico cómo a medida que pasaban los siglos y el conocimiento del hombre sobre ese universo exterior iba en aumento, decrecía el sentimiento de nuestra conexión con el mismo. A medida que la especie humana madura y va experimentando la identificación del "yo", va resituando al mundo fuera e independiente de él.

Se crearían grandes civilizaciones que engendrarían reputados pensadores y el conocimiento florecía pero también iban surgiendo nuevas preguntas e interrogantes sobre el mundo en general y el propio mundo interior del ser humano en particular. En la civilización griega,

---

<sup>19</sup> FREUD, S. (1985), Pág. 103

hace veinticinco siglos, comenzó a gestarse una corriente de pensamiento que pretendía hallar la verdadera relación del hombre con su mundo interno y con la naturaleza. Pese a los limitados conocimientos hasta entonces y basándose principalmente en la observación y el razonamiento, lograron hallar respuestas aproximadas que incluso hoy día siguen siendo referentes del pensamiento moderno y, en muchos casos, una base importante para la ciencia. Tal vez el primero que descartó la intervención directa de los designios sobrenaturales fue Tales de Mileto (624-546, a.C.), al tiempo que sentaba unas bases importantes sobre geometría que más tarde utilizaría Euclides. Por su parte, Anaximandro (610-546, a.C.) sostenía que muy posiblemente los orígenes del hombre se remontaban a animales ancestrales salidos de las aguas del océano, mostrándose precursor de Darwin quien muchos siglos después establecería un paso extraordinariamente importante en los orígenes de las especies. Empédocles (495-430, a.C.) mantenía que la velocidad de la luz, aunque muy elevada, debía ser finita; también que el aire se componía de sustancias ínfimas que no podíamos ver a simple vista. Demócrito (460-360, a.C.) defendía que no existe en el mundo más que átomos y vacío y todo se compone bajo esa premisa; aunque incompleto su pensamiento, se le considera por ello un padre de la teoría atómica, además de sus descubrimientos matemáticos de cálculo integral y diferencial que más tarde servirían a científicos para establecer importantes leyes físicas. Y así, un largo etcétera que ha servido muchos siglos después para avanzar en la búsqueda de verdades naturales y humanas que todavía no ha finalizado.

Muchas fueron las tendencias y corrientes de pensamiento rodeadas de un halo místico que fue dando origen a creencias sobrenaturales con diversidad de fines y propósitos. Ante una visión cósmica de predestinación aparecería en un momento dado el cristianismo preconizando la libertad del hombre, un albedrío que podría llevarle a la encrucijada dual de salvación o condenación; bajo su premisa, serán ahora los propios actos del hombre los responsables, más allá de su destino hasta entonces marcado por la alineación cósmica. La religión se impuso como timón para el destino de ese hombre.

Hasta los siglos XIV y XV la visión filosófica imperaba para describir los hechos naturales pero a partir de ahí, y más exactamente a comienzos del siglo XVII, gracias a Galileo (1564-1642), con la irrupción de la ciencia tal y como la entendemos hoy, todo fenómeno que no pueda ser sometido a descripción científica sería repudiado o, cuando menos, casi ignorado. Hasta entonces siempre se buscaba una explicación filosófica que fuese connivente con el misticismo religioso para evitarse problemas con la iglesia; a partir de ahí, y con el enfoque que albergaba la nueva corriente renacentista, comenzaría a admitirse un positivismo hasta

entonces sospechado pero al mismo tiempo reprimido.

El pensamiento puramente filosófico fue dando paso a la ciencia como si de una mitosis traumática se tratase hasta que el hijo fue devorando al padre en un simbolismo que se refleja también en las etapas de desarrollo mental humano cuando el niño admira a su padre, lo considera omnipotente y grandioso, un sabio, para ir modificando su criterio con los años y considerarle desfasado, equivocado e ignorante. Según la metáfora, cuando ese niño se haga anciano añorará todas las enseñanzas del padre y volverá a admirarle profundamente; tal vez la ciencia aún no ha envejecido hasta ese extremo.

La ciencia daba paso a nuevas disciplinas de conocimiento, un conocimiento que se fue fragmentando para una mayor eficiencia investigadora en la búsqueda del conocimiento del mundo y de sí mismo. Dos de esas disciplinas recientes son la psicología y la pedagogía, dos actividades que el pensamiento humano viene practicando desde sus orígenes pero con aquellas herramientas que en cada momento tuvo en sus manos.

Las concepciones humanas del mundo se han transmitido por el proceso educativo ejercido siempre mediante aspectos psicológicos. El concepto general de la educación nos dice que ésta es la formación del hombre por medio de la influencia exterior, un proceso que puede ser bien consciente o inconsciente; o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, despierta en éste una necesidad de desarrollo autónomo conforme a sus propias necesidades<sup>20</sup>.

En los siglos XVII y XVIII, Empirismo y Racionalismo trataban de describir cómo era la mente del hombre y de qué forma se aprehendían por ella los conocimientos. Mientras que la primera corriente enfatiza la experiencia haciendo hincapié en que la mente del niño aparecía al comienzo como algo vacío que debería irse alimentando con los datos de sus vivencias, la otra mantenía que la mente aparecía en éste como algo confeccionado de forma innata y que las ideas eran algo pre-establecido que podían deducirse por medio de la razón.

Pero estas inquietudes son tan antiguas como el propio hombre, pues no olvidemos que dos grandes pensadores como Aristóteles (385-322, a.C.) y Platón (427-347, a.C.) ya apuntaban estas mismas teorías, aunque con diferentes puntos de vista, de racionalismo y empirismo de otra época, que han llegado hasta nuestros días de la mano de filósofos como John Locke,

---

<sup>20</sup> NASSIF, R. (1975), Pág. 11

George Berkeley, René Descartes; o Arthur Schopenhauer, en esas respectivas corrientes. Pensadores como Immanuel Kant (1724-1804) han pretendido aglutinar ambos pensamientos en uno solo mediante dos ejes de reflexión, el conocimiento y la moralidad. En ambos casos trató de superar la dicotomía racionalismo-empirismo y aportar una filosofía que recogía lo mejor de ambas tradiciones y a ello le dedicó sus tres grandes críticas, *Crítica de la razón pura* (el conocimiento), *Crítica de la razón práctica* (la moral) y *Crítica del juicio* (la belleza). Ambas corrientes confluyen para dar cuerpo a la ciencia y hallar explicaciones demostrables que nos ayuden a “entender” y “entendernos” en aras de un crecimiento social y moral y poder dar respuesta a tantos interrogantes existencialistas que han venido afligiendo al ser humano desde sus orígenes. Se comenzaba a desdeñar la metafísica especulativa y al método escolástico.

En el último siglo y medio, pedagogía y psicología, recogiendo el compendio de toda esta vasta filosofía, habrán aportado sus descubrimientos, primero de forma independiente y después conjunta, para procurar una explicación a la mente humana, su asimilación y elaboración del conocimiento y su posterior expresión por medio de la conducta.

Largo ha sido el camino e innumerables las generaciones humanas, muchas las teorías e investigaciones, los avances sociales y, a pesar de ello, en lo que se refiere al conocimiento de la mente y los procesos psicológicos, nos sentimos bastante ignorantes todavía, sin poder dar explicaciones claras a esos interrogantes humanos que han acompañado siempre a nuestra especie.

Los primeros avances en la comprensión del funcionamiento mental se sitúan en el ámbito clínico al adentrarse en los procesos patológicos, y más adelante proliferó la investigación más científica tratando de conocer los procesos de la mente sana. A criterio del ponente, es muy posible que sin la primera, tal vez la segunda no habría llegado tan lejos en sus conclusiones, y ambas deben continuar de la mano interaccionando e intercambiando conocimiento.

De Jean-Martin Charcot aprendería Freud buena parte de las bases del funcionamiento patológico de la mente y posteriormente establecería sus propias teorías que, admiradas y denostadas, no cabe la menor duda de que sirvieron extraordinariamente para el conocimiento de la estructura mental más allá del propio funcionamiento bioquímico del cerebro.

En su teoría psicoanalítica, Freud establecería una teórica separación de estructuras mentales,



cada una con funciones diferentes pero complementarias entre sí y en ellas nos apoyaremos para establecer nuestro criterio propio o teoría de un funcionamiento mental y de cómo influye sobre el “todo” ese proceso socializador a que todo sujeto de ve sometido a lo largo de su existencia.

Cuando todo individuo nace, viene dotado de una herencia genética que ya encierra por sí misma cierta base de comportamiento, por ejemplo, todo bebé al nacer, sin necesidad de aprendizaje alguno, atiende a un instinto de succión con su boca que le permitirá alimentarse; ese instinto de succión encierra un deseo pulsional que le llevará a mantenerse vivo, un instinto de vida. A todo ese cortejo instintivo movido por el acervo genético de la filogenia, Freud lo llamaría “*ello*” (das Es).

En el capítulo VII de su obra “*La Interpretación de los Sueños*”, allá por 1900, Freud establecía ya una descripción del aparato psíquico en la que disponía tres instancias: inconsciente, preconscious (más inestable en la teoría del su autor y que más tarde iría evolucionando hasta casi desaparecer del sistema) y consciente, descripción que ha dado en llamarse primera tópica. La segunda la establecería en el capítulo IV de la obra *Esquema del psicoanálisis*, en 1920, en que describe la personalidad formada por tres instancias: el yo, el superyó y el ello. En contraposición al ello, el superyó representa la ley, la moral y éticas del sujeto formadas desde el nacimiento. Entonces, ¿qué sería el yo? Pues, a nivel didáctico, el resultado final de la permanente lucha entre el ello pulsional y las limitaciones a dichas pulsiones que establece el superyó. Es precisamente en esta última instancia donde el autor de la presente tesis sitúa la mayor incidencia del proceso socializador que cada uno de nosotros recibe.

Es más fácil de comprender todos estos mecanismos psíquicos a través de la experiencia clínica, pues en la mente alterada se hacen más evidentes aquellas circunstancias que lo demuestran; fuera del ámbito clínico, sólo a través de sólidos conocimientos puede entenderse lo que Freud describía.

## 6.- ¿QUÉ TIPO Y CUÁNTO CONOCIMIENTO NOS VIENE YA DADO?

Tal como adelantábamos en la introducción, para entender el comportamiento humano debemos primero retrotraernos a comportamientos más básicos, no sólo en los animales sino en otros seres vivientes con los que coexistimos y que no son precisamente del reino animal.

Sabemos que las plantas no pueden desplazarse de forma literal desde un lugar a otro como respuesta a un estímulo, pero sí sabemos que pueden alterar de forma significativa su relación con el ambiente mediante patrones de comportamiento-crecimiento con el fin de adaptarse y solucionar sus problemas. A través de la biología molecular hemos conocido comportamientos de las plantas, en función de sus propias necesidades, no sólo como respuesta adaptativa sino como anticipación a cambios ambientales. Un ejemplo claro serían los llamados *tropismos*, mecanismos de orientación o curvatura de su estructura que una planta despliega en virtud a una fuente estimular. En caso de que ese estímulo fuese, por ejemplo, luminoso, estaríamos ante un fototropismo, que llevaría a la planta a curvarse y orientarse para recibir mejor la fuente de luz, mecanismo denominado fototropismo positivo, mientras que si la orientación se realiza en sentido inverso para alejamiento del estímulo por aversión sería fototropismo negativo. En dichos mecanismos intervienen diversas hormonas, principalmente la auxina, según descubrió el fisiólogo holandés Frits W. Went<sup>21</sup> (1926), también conocida como AIA y que se sintetiza a través del aminoácido triptófano.

Otro fenómeno vegetal es el geotropismo o también llamado gravitropismo, consistente en el movimiento de orientación que realiza una planta para crecer en consonancia con la gravedad, es decir, lo más vertical posible. Mediante unas organelas llamadas estatolitos por su descubridor G. Haberlandt<sup>22</sup> (1854-1945) sobre las que también actúa la auxina antes mencionada, la planta va modificando su posición con respecto a la fuerza gravitatoria. Este fenómeno también es usado por algunos animales como por ejemplo las medusas, con la diferencia que dichas organelas se denominan en este caso estatocistos, que también permiten posicionarse a dichos animales en consonancia con la fuerza de gravedad.

Las plantas también tienen respuestas táctiles, un ejemplo claro representan los zarcillos de una parra que les permiten agarrarse a aquellos soportes que estén a su alcance. Los zarcillos son hojas o tallos modificados que van creciendo en un movimiento rotatorio en espiral

---

<sup>21</sup> CURTIS, H. y BARNES, N. (1997), Pág. 757 y ss.

<sup>22</sup> CURTIS, H. y BARNES, N. (1997), Pág. 764

llamado circunmutación, lo cual aumenta la probabilidad de encontrar a su paso algún soporte al que agarrarse, estos zarcillos almacenan la memoria de la estimulación táctil de la planta.

Del mismo modo existen respuestas inmediatas al tacto en algunas plantas como es el caso de la Mimosa Púdica que, ante un toque en una de sus hojas, hace que ésta se pliegue sobre sí misma. Es un mecanismo muy estudiado porque tiene alguna similitud con la transmisión del impulso nervioso en los animales. En unos engrosamientos de las hojas llamados pulvinos se ubican las células motoras responsables de tal mecanismo, las cuales reaccionan ante el estímulo táctil generando una corriente eléctrica que recorrerá toda la planta modificando las características de membrana de las células motoras haciéndose más permeable a los iones de potasio (K<sup>+</sup>) y cloruro (Cl<sup>-</sup>) alterando el potencial hídrico de la célula con la consiguiente pérdida de agua y colapsando la estructura de la hoja que se pliega sobre sí misma.

El comportamiento animal ha sido también ampliamente estudiado por numerosos científicos que aportaron conocimiento en tal sentido. Los genes guardan la memoria de comportamientos reactivos ante la estimulación y que han ido evolucionando por la presión adaptativa de las especies. En virtud a la configuración de las bases nitrogenadas (A, T, C, G, U) y sus enlaces covalentes se van formando los nucleótidos y la cadena resultante de ADN. Los pasos que median entre una determinada secuencia de nucleótidos y un comportamiento final, incluso tratándose de organismos muy simples, son muchísimos y extremadamente complejos. Debemos considerar que bien de forma directa o indirecta, el producto de los genes actuará sobre el comportamiento de un individuo y, en la mayoría de los casos, esa influencia será ejercida por más de un gen al mismo tiempo, poligénica, lo que viene a complicar el estudio de la base genética de dicho comportamiento. Pongamos un ejemplo: en la década a partir de 1960, Walter Rothenbuhler<sup>23</sup> realizó estudios muy curiosos con abejas de la especie *Apis Mellifera* de las que obtuvo dos cepas distintas que provenían de colonias distintas; la diferencia principal consistía en que las abejas obreras de una cepa revisaban las celdas donde las crisálidas estaban sufriendo su metamorfosis y, si comprobaban que alguna hubiese muerto, sacaban el cadáver para volver a usar el cubil. Las que desplegaban este comportamiento de verificación y sacar el cadáver fueron llamadas *higiénicas*, mientras que a las de la cepa que no desplegaba dicho comportamiento las llamaría *no higiénicas*. Tras cruzar dichas cepas comprobaría que el comportamiento antes descrito era recesivo frente al de las *no higiénicas*, pero obtuvo resultados sorprendentes pues tras un nuevo cruce obtuvo cepas distintas que formaban 29 colonias en total, de las cuales 8 serían *no higiénicas*; 6 *higiénicas*

---

<sup>23</sup> CURTIS, H. y BARNES, N. (2006), Pág. 678

que se comportaban como hemos descrito; 9 en las que las obreras destapaban las celdas para verificar el estado de las crisálidas, pero en ningún caso las retiraban, aunque hubiesen muerto; y 6 colonias donde las obreras no destapaban las celdas para realizar la verificación del estado de su inquilino, si bien sí retiraban el cadáver siempre y cuando el investigador hubiese previamente destapado la celda. El resultado mostraba que las conductas de destapar la celda y verificar su interior está regido por un gen concreto, mientras que otro distinto rige el de sacar la crisálida en caso de muerte. Todo ello nos demuestra una segregación mendeliana de rasgos comportamentales.

Vemos por tanto que, al menos una pequeña parte de la actuación está en la base genética de todos los organismos vivos, desde actuaciones más básicas para la obtención de alimento y la reproducción, hasta la propia adaptación y regulación para la supervivencia. Todas esas actuaciones podríamos decir que constituyen el comportamiento, un comportamiento que se ha ido modificando por la presión evolutiva de cada especie; así, base genética y ambiente irán condicionando el comportamiento hasta determinar lo que llamamos aprendizaje, que llevará a la experiencia; ésta irá en consonancia con la longevidad del individuo pues, a vida más larga, mayor aprendizaje acumulado; esto arroja una diferencia sustantiva entre la vida de una abeja que ronda las seis semanas, en contraste con los setenta años de los humanos. De igual manera influirá la complejidad del cerebro, cuyo desarrollo marcará sustancialmente a cada especie. A menor complejidad del sistema nervioso y vida más corta, mayor comportamiento de pautas de acción fija; por el contrario, a mayor desarrollo neurológico y mayor longevidad, nos encontraremos comportamientos más elaborados que, mediante procesos asociativos, ensayo y error e imitación; irán enseñando al sujeto a comportarse de una forma más eficiente para su propia subsistencia y así mismo la de su especie, lográndose lo que llamamos “pauta de comportamiento específico de la especie”.

Por otra parte, tampoco hay que desdeñar que muchos comportamientos que no llegamos a explicar y que aparentemente podrían ser contrarios a la propia supervivencia del sujeto y su reproducción, también están programados genéticamente. A este respecto existen entre muchos genetistas la convicción de que el gen es lo “no cambiante” y que los organismos no dejan de ser un mero instrumento utilizado por los genes para su continuación, es decir, un simple cubil donde permanecer el tiempo necesario para duplicarse. Este es el caso de la aventurada y peculiar teoría de *El Gen Egoísta* (1976), obra del etólogo británico Richard

Dawkins<sup>24</sup> (n. 1941), que estipula que el gen se fragmenta en cada generación y lo único que sobrevive generación tras generación es el gen. Así, el gen programa al sujeto para que saque cuantas copias le sea posible porque a mayor número de réplicas, mayor probabilidad de supervivencia del gen; un ejemplo que podría avalar estas propuestas nos lo muestra el caso de un tipo de ácaro, el *Acarophenax tribolii*, que engendra una prole donde hay un solo macho para unas veinte hembras; este macho, todavía dentro de su madre, fecundará a todas sus hermanas tras lo cual morirá sin haber nacido. Una efímera existencia para este individuo, pero una eficaz forma de reproducción sin exponerse a muchos de los riesgos de la vida.

Otro ejemplo de esta competencia que condiciona el comportamiento consiste en algunas especies como por ejemplo los leones o también los langures, cuyo macho que adquiere el acceso a nuevas hembras llega al infanticidio de los hijos de éstas para promover sus cópulas con ellas y que sean los genes de éste los que se reproduzcan.

Un caso a tener en cuenta para tratar de entender las bases del comportamiento es el de un modelo biológico estudiado en 1971 por el científico norteamericano Robert Trivers<sup>25</sup> (n. 1943), quien promovió una teoría llamada *Altruismo Recíproco*, que establece el beneficio de la cooperación entre individuos de la misma comunidad, en perjuicio inicial del individuo que lo practica. Puso el ejemplo de un estudio que había realizado Gerald Wilkinson, de la Universidad de Maryland, de algunas comunidades de murciélagos de Costa Rica que salen cada noche a por su dosis de sangre (normalmente el 50% de su peso, unos quince gramos) que chupan a otros animales. Aquellos que han tenido éxito, cuando regresan a su lugar de morada, regurgitarán sangre de la que se alimentarán otros que no tuvieron tanta suerte, que estén enfermos, o que no pudieron salir, aunque no sean miembros de la misma familia allegada del altruista. Para que este sistema sea favorable, deberá resistir el envite de aquellos sujetos rácanos, que siempre los hay, no dispuestos a la cooperación, pero así llevan estos animales muchas generaciones y parece irles bien. Se estima que el origen de este comportamiento puede iniciarse entre sujetos más estrechamente emparentados para irse extendiendo a toda la comunidad.

Pero en lo que no logran ponerse de acuerdo los propios biólogos es en determinar si la especie humana es equiparable respecto de su comportamiento a las otras especies animales. Al hombre se le otorga un componente que se les niega a los demás y no en vano su evolución

---

<sup>24</sup> DAWKINS, R. (1989), Texto completo.

<sup>25</sup> TRIVERS, R. (1971), Pág. 35-57

social, su influencia sobre el medio y su control sobre algunos aspectos naturales pueden dar razón de ello. El componente al que me refiero no es otro que la razón.

Se crean así dos bloques que albergan sendas formas de pensar. Unos dicen que no somos mucho más que el compendio de nuestros genes, que debemos equipararnos al resto de especies y estudiar en ese sentido para conocernos mejor; los contrarios dicen que si esto fuese así, habría ahí una excusa perfecta para poder explicar y por tanto justificar actos como la violencia, la obediencia, la codicia o la agresividad; estos últimos proponen que los hombres somos el producto de nuestra cultura y nuestras vivencias personales, estando más allá de ese control genético antes descrito.

No deja de ser un tema controvertido, no carente de intenciones muchas veces, pero nadie podrá negar que el comportamiento tenga una base genética sobre la que se producirán modificaciones en cada individuo según el momento ecológico que le toque vivir. El propio Freud atribuyó el problema del bien y del mal en cada individuo a la lucha entre el impulso de un yo instintivo que tratará de guiar el comportamiento del individuo para satisfacer todos sus deseos, y la necesidad de un yo social de controlar o reprimir la mayoría de esos impulsos con el fin de actuar adecuadamente dentro de la sociedad.

## 7.- ¿CÓMO HA IDO EVOLUCIONANDO HISTÓRICAMENTE EL SENTIDO DE EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD?

Supongamos entonces que el niño, al nacer, trae una base biológica formada por la dotación genética que se concentra en el “ello”, recipiente que contendrá la carga evolutiva y la filogenia de la especie. Todo este sistema de funcionamiento no volitivo es arcaico como la parte baja y central de nuestro cerebro, dotado de la autonomía suficiente para hacer que nuestro cuerpo funcione mediante una programación preestablecida. De la misma forma que cada individuo irá creando conexiones nuevas entre sus células nerviosas urdiendo un entramado sináptico que contendrá el aprendizaje, la evolución de la especie ha ido dotando al cerebro de una corteza capaz de desarrollar facultades superiores. Las pulsiones de vida de cada sujeto le llevan a mantenerse vivo y reproducirse, mediante un funcionamiento adaptativo de búsqueda permanente de la homeostasis. Hasta aquí, una forma muy parecida al resto de animales, incluso al descrito antes con las plantas. Hasta ahí todo transcurre de una forma genéticamente establecida, pero a través del aprendizaje debe irse creando el conocimiento, pues éste no se hereda, tal como decía Jean Rostand<sup>26</sup>. Cuando se complica la situación es al irse llenando otro receptáculo hasta ahora vacío: el “superyó” que irá desarrollándose en un espacio que robará al ello por lo que este último irá comprimiendo su contenido con determinadas consecuencias. Para Freud, el superyó se asimilará a una instancia que *juzga, censura y prohíbe* y en la corriente psicoanalítica se entenderá como una conciencia moral que se interiorizará a través del Edipo asimilando la autoridad parental. De otra forma, el superyó será el resultado de un proceso de asimilación personalizada de la educación social y del propio aprendizaje del sujeto, que irá constituyendo su estructura de personalidad. Dentro del ámbito clínico, el superyó dará forma al concepto de culpabilidad y la melancolía como formas de funcionamiento psíquico.

La vida en comunidad ha ido creando un complejo entramado de normas que, para establecer un bien común, iría restringiendo la libertad individual con claras consecuencias. El proceso socializador ejerce sobre el individuo unos efectos moduladores de sus instintos, si bien con fines muy variados pero siempre tendentes a fortalecer la propia sociedad y disminuir el poder

---

<sup>26</sup> ROSTAND, J. (1984), Pág. 145: “Hay, pues, que renunciar a la idea de que el estado de civilización haya podido en el pasado modificar la sustancia humana, y que pueda llegar a modificarla en el futuro. Todo lo que el hombre se añade por el saber, la reflexión o la disciplina, se mantiene exterior a él y superficial. Sus genes no reciben nada y, por tanto, nada se inscribe en la especie.”

del individuo. El filósofo inglés J. Stuart Mill<sup>27</sup> (1806-1873) ya adelantaba los efectos de esa presión como proceso arrebatador de la genuina individualidad con unos resultados que van mucho más allá del propio beneficio social, provocando unos condicionantes en el desarrollo individual con claros efectos sobre la vida de cada sujeto. Es indiscutible que la educación desarrolla y hace crecer a la persona en conocimientos, pero el proceso socializador conlleva también a la asunción de las reglas del juego de convivencia que limita en muchas ocasiones el potencial individual, resultando difícil alcanzar el equilibrio perfecto en cada caso. La sociedad se ocupa de sí misma, de la colectividad, de lo común; la individualidad queda relegada, limitada y sometida. Mill defendía la individualidad como camino de la felicidad, una felicidad condicionada por una presión social que trata de uniformizar a los individuos constriñendo su libertad de sentir, pensar y desarrollarse<sup>28</sup>.

Tenemos por tanto una dualidad en el proceso de aprendizaje: la mera instrucción académica como transmisión del conocimiento social acumulado y necesario para la incorporación social y el desarrollo personal, y por otro lado, la adecuación de cada sujeto a la colectividad, es decir, un amoldamiento individual como vía de integración social, o sea, la renuncia a determinados fueros personales que limitarán la presión pulsional haciendo que el individuo tenga que actuar o dejar de hacerlo en contra de sus propios intereses. Esta renuncia permanente irá marcando en cada uno una personalidad distinta, un distinto sufrimiento, un dolor por la pérdida de una parte de sí mismo. Mill defendía la libertad individual ante todo adoctrinamiento social basado únicamente en la experiencia convertida en costumbre, pues la experiencia no siempre debe generalizarse ante la enorme variabilidad de la personalidad humana<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> STUART MILL. (1984). Pág. 69. *"Cada uno es el guardián natural de su propia salud, sea física, mental o espiritual. La humanidad sale más gananciosa consintiendo a cada cual vivir a su manera que obligándole a vivir a la manera de los demás. Aunque esta doctrina no es nueva, y a alguien puede parecerle evidente por sí misma, no existe ninguna otra que más directamente se oponga a la tendencia general de la opinión y la práctica reinantes. La sociedad ha empleado tanto esfuerzo en tratar (según sus luces) de obligar a las gentes a seguir sus nociones respecto de la perfección individual, como en obligarles a seguir las relativas a la perfección social".*

<sup>28</sup> STUART MILL. (1984). Pág. 126 y ss. *"En una palabra, es deseable que en las cosas que no conciernen primariamente a los demás sea afirmada la individualidad. Donde la regla de conducta no es el propio carácter de la persona, sino las tradiciones o costumbres de los demás, falta uno de los principales elementos de la felicidad humana, y el más importante, sin duda, del progreso individual y social"... "Si se comprendiera que el libre desenvolvimiento de la individualidad es uno de los principios esenciales del bienestar; que no sólo es un elemento coordinado con todo lo que designan los términos civilización, instrucción, educación, cultura, sino que es una parte necesaria y una condición para todas estas cosas, no habría peligro de que la libertad fuera depreciada y el ajuste de los límites entre ella y la intervención social no presentaría ninguna dificultad extraordinaria. Pero el mal está en que a la espontaneidad individual con dificultad se la concede, por el común pensar, ningún valor intrínseco, ni se la considera digna de atención por sí misma."*

<sup>29</sup> STUART MILL. (1984). Pág. 128. *"Nadie niega que la juventud deba ser instruida y educada de manera que conozca y utilice los resultados obtenidos por la experiencia humana. Pero el privilegio y la propia madurez de sus facultades consiste en utilizar e interpretar la experiencia a su manera. A él corresponde determinar lo*



La vida en sociedad genera determinadas ventajas comunes, pero en la pertenencia a dicha sociedad, cada ser humano que la compone habrá de pagar un precio con la renuncia a una parte de sí mismo que, en muchos casos, será el germen donde se van engendrando las más variadas patologías, desde los ligeros desajustes emocionales, hasta otras mucho más graves. Mill criticaba severamente el adoctrinamiento y la pérdida de libertad como proceso socializador, como proceso de alienación tantas veces repetido en la historia de la especie humana<sup>30</sup>.

A lo largo del proceso de socialización existen en el ser humano periodos distintos de mayor o menor susceptibilidad al mismo. Los periodos iniciales de la vida parecen ser los más vulnerables debido a la inexperiencia del sujeto y que su cerebro está en plena expansión. Los trabajos de Freud nos pusieron sobre la pista de que el carácter de una persona está perfectamente influenciado por aquellas vivencias acaecidas en los primeros cinco años de su vida. Las primeras apoyaturas a estas sospechas de Freud llegarían de la mano de investigadores de la actividad cerebral, el biopsicólogo Mark R. Rosenzweig<sup>31</sup> junto a un completo equipo en la universidad de Berkeley (California) en la década de 1950-1960; sus experimentos con ratas le llevaron a comprobar que la actividad mental enriquecida durante sus vidas producía un aumento de la corteza cerebral frente a las privadas de la misma actividad. La continuación de experimentos en esa línea llevó a la demostración del significativo aumento de las zonas visuales de la corteza, incluso en ratas ciegas. El aumento no se producía por que el número de neuronas fuese mayor, sino por el aumento de los cuerpos celulares en un 15% y también del aumento del 15% de células gliales enriqueciéndose así el número de conexiones nerviosas y cambiando por tanto el tamaño final

---

*que, de la experiencia recogida, es aplicable a sus circunstancias y carácter.”*

<sup>30</sup> STUART MILL. (1984). Pág. 130. *“La naturaleza humana no es una máquina que se construye según un modelo y dispuesta a hacer exactamente el trabajo que le sea prescrito, sino un árbol que necesita crecer y desarrollarse por todos lados, según las tendencias de sus fuerzas interiores, que hacen de él una cosa viva”* (...) *“Se admite, hasta un cierto punto, que nuestra inteligencia nos pertenezca, pero no existe la misma facilidad para admitir que nuestros deseos y nuestros impulsos nos pertenezcan en igual forma; el poseer impulsos propios, de cierta fuerza, es considerado como un peligro y una trampa. No obstante, los deseos y los impulsos forman parte de un ser humano perfecto, lo mismo que las creencias y las abstenciones”.*

<sup>31</sup> ROSENZWEIG. En: PINES, M. (1985), Pág. 134 y ss. Rosenzweig investigaba el impulso nervioso y los mecanismos y sustancias intervinientes en el proceso. En definitiva, tratar de entender si a mayor actividad mental, mayor cantidad de neurotransmisor y también de la enzima que neutraliza su acción posteriormente. Manejando dos grupos de ratas, promovía que uno de ellos estuviese en la llamada “guardería”, perfectamente estudiada para que los animales estuviesen estimulados en todo momento resolviendo problemas, divirtiéndose con aparatos a tal efecto, etc.; mientras que otro grupo de iguales era mantenido en jaulas típicas sin estimulación ni posibilidad de actividades variadas. Tras ciento cinco días de vida, los animales eran sacrificados y sus cerebros estudiados minuciosamente. Tras dos años de duración del experimento se observó que, efectivamente, en las ratas que vivieron en la “guardería” se había producido un aumento del 2% de acetilcolinesterasa, enzima que neutraliza la vida del neurotransmisor acetilcolina una vez que éste ha realizado su función transmisora en el impulso nervioso. Pero los resultados fueron más que sorprendentes cuando Rosenzweig comprobó que la corteza cerebral de las ratas de la “guardería” había aumentado un 4% de media más que las del otro grupo.

de la corteza.

Numerosos serían los experimentos que se realizaron en esta universidad y tantas otras. Tras años de selección de ratas opuestas en capacidades para la resolución de problemas, rasgos que se heredaban de generación en generación, se lograba una doble vertiente en los resultados, por un lado se potenciaban las habilidades y por tanto la morfología cerebral al aumento; por el contrario, sometiendo a cepas con capacidades desarrolladas a privación, se lograba el proceso inverso, la disminución de capacidades y también la reducción cortical. De esta forma se lograría establecer y llegar a demostrar el influjo del medio sobre la herencia en las características cerebrales de las ratas, e incluso de otros animales. Del mismo modo, cómo se puede desarrollar o disminuir la inteligencia de estos animales en virtud a la estimulación o privación estimular y, lo que también es importante, que el aprendizaje no se detiene durante toda la vida del sujeto; puede cambiar la velocidad en virtud a la edad, pero no se detiene mientras el cerebro se mantenga sano.

Pero estos resultados experimentales no pueden ser trasladados al cerebro humano de una forma tan sencilla; las ratas, por ejemplo, se basan en un desarrollo visoespacial muy distinto a cómo se adaptan los humanos. La principal diferencia viene dada por la facultad principal humana: el lenguaje. Sería el psicólogo Benjamin Bloom<sup>32</sup> (1913-1999) quien, a mediados del siglo XX, nos convencería de que la mejor época para operar cambios profundos en el cerebro humano respecto a la inteligencia sería en el periodo en que dicho cerebro crece con mayor rapidez, es decir, antes de los cuatro años. Esto viene a recordarnos la aventurada afirmación que Freud hizo años atrás. Estas conclusiones se han ido consolidando mediante resultados obtenidos de trabajos con animales de laboratorio en que se descubrían “periodos críticos” en el proceso de desarrollo, tal como indican Mark Rosenzweig<sup>33</sup> y Arnold Leiman al describir los “detectores de rasgos” descubiertos por Hubel y Wiesel. Todos mantenemos en

---

<sup>32</sup> PINES, M. (1985), Pág. 141: Blomm, profesor en la Universidad de Chicago, realizaría miles de estudios longitudinales sobre crecimiento estableciendo que la existencia de una curva específica de crecimiento para cada característica humana. Establecía con sus resultados una premisa importante: a los cuatro años de vida, el C.I. de un niño ya se hace estable y por tanto, su grado futuro de inteligencia también. A partir de ese periodo se necesitarán fuerzas extraordinariamente poderosas para introducir cierto nivel de cambio en esa facultad. Bloom formuló una regla general: “..el medio ejerce un impacto máximo sobre su rasgo específico durante el periodo de más rápido crecimiento de ese rasgo”.

<sup>33</sup> ROSENZWEIG, M. y LEIMAN, A. (1997). Pág. 364-367. D. Hubel y T. Wiesel, de la Universidad de Harvard determinaron a principios de la segunda mitad del siglo XX lo que ellos llamaron “detectores de rasgos” que son determinadas células de la corteza visual de los gatos y que detectan específicamente patrones y formas. Establecieron que la cuarta semana de vida era crucial, un periodo crítico en el sistema visual de estos animales, pues si en dicho periodo se privaba de visión a uno de los ojos durante sólo cuatro días, la retina de ese ojo se atrofia perdiendo sus conexiones con la corteza visual y quedando afectado de ceguera permanente. Fuera de ese periodo crítico, los resultados no serán los mismos.

nuestras retinas la imagen de Konrad Lorenz<sup>34</sup> (1903-1989) seguido por su cohorte de ánsares sobre los que había ejercido su “impronta”.

Posteriormente se comprobaría también que hay un factor importantísimo en ese desarrollo tanto fisiológico del cerebro como de las facultades resultantes: la *retroalimentación*. El niño no aprende únicamente “viendo” sino mediante ensayo y error, es decir “actuando”; la retroalimentación se consigue cuando el cerebro actúa y recibe información sobre el resultado de esas actuaciones, de la discriminación intencional de actuación sobre el medio.

Otra apoyatura clara de la existencia de periodos críticos en el aprendizaje nos la da la alta experiencia de las graves consecuencias que puede llegar a sufrir un niño cuando en su periodo perinatal, momento de mayor desarrollo de células gliales y neuronal, se ve expuesto a agentes nocivos, malnutrición o cualquier otra alteración que comprometa el rápido desarrollo nervioso de ese momento crítico.

Hoy en día entendemos la socialización como un producto académico y reglado en la familia o la escuela, pero no siempre fue así, como ya dijimos anteriormente, cuando años atrás los individuos carecían del conocimiento de las letras, era la tradición oral el método a través del cual los mitos y creencias eran utilizados para tal fin. Los mitos eran narraciones maravillosas atemporales que protagonizaban personajes fabulosos y mediante los cuales se interpretaba el mundo y cuanto acaecía en él. El profesor C. G. Jung<sup>35</sup> (1875-1961) describió a comienzos del siglo XX el inconsciente colectivo como una especie de memoria humana que se reflejaba en cada uno de nosotros junto al propio inconsciente personal; mientras que este último albergaba las experiencias de dicho individuo, el colectivo aquilataba las experiencias mentales de nuestra especie transmitidas de una generación a otra y que va dejando en cada consciencia individual una vida psíquica ancestral de los humanos que nos precedieron, sus pensamientos y sentimientos, su forma de entender la existencia. Toda esa vida mental ha ido quedando reflejada y transmitida a través de los mitos a lo largo de más de cuarenta y cinco siglos de historia, desde la edad del bronce en el antiguo Oriente Próximo donde las culturas dejaron los primeros vestigios literarios a través de escritura cuneiforme o imágenes plasmadas en piedras o tablillas; las primeras fuentes están datadas en 2600 a. C. y proceden de las cuencas de los ríos Tigris y Éufrates, cerca del Golfo Pérsico actual; la mitología Sumeria, que va del 2113-2004 a. C.; la Babilónica, de comienzos del segundo milenio a. C.;

---

<sup>34</sup> LORENZ, K. (1935), Pág. 137-213 y 289-413

<sup>35</sup> JUNG, K. (2003), Pág. 9-48

o la Hitita, del siglo XVIII a. C., son ejemplos claros de la importancia y la influencia de los mitos.

El significado de la palabra mito ha ido cambiando con el tiempo y las distintas culturas, desde “discurso”, “historia”, “relato de sucesos”, etc.; mezclando realidades y ficción, dioses y hombres, concentrando unas pautas de pensamiento básicas a través de las cuales el ser humano ha ido tomando consciencia de sí mismo. El mito va encerrando cuantas preocupaciones abordan al ser humano, las relaciones humanas y su papel en la naturaleza, el bien y el mal, el origen de todo, las pasiones, tradiciones y, especialmente, la relación entre un mundo interior y el percibido. Nuestra sociedad posee el privilegio de tener a su alcance el saber de toda la mitología que ha llegado hasta nuestros días para que nos sirva no sólo de deleite sino como instrumento de estudio de la mente humana, sus procesos y su evolución. En la mayoría de las culturas, el mito era parte esencial de la educación al tiempo que desempeñaba un papel importante en la filosofía y en la ciencia durante siglos, plasmándose en el arte, desde las imágenes de la orfebrería hasta las grandes esculturas y estatuas que se colocaban estratégicamente en los templos.

En multitud de ocasiones, los mitos advierten al hombre ante las actitudes transgresoras que traspasan los límites de un comportamiento decente o arrogante respecto a los dioses y sus normas; un caso claro lo tenemos en el mito de Edipo; a veces referencian la metamorfosis, cambios de forma en que humanos se convierten en animales o viceversa, además de otros muchos cambios de forma animista; otros referencian los ritos de paso como la pubertad, el parto o la muerte.

En la antigua civilización griega, los mitos eran parte esencial de la educación, a los niños se les enseñaban las historias que se relataban en las obras de Homero y Hesíodo; la mitología romana, poderosamente fundamentada en la griega, tal vez sea la que más se ha nutrido de aquellas otras de las diferentes culturas por la expansión del imperio, demasiado amplio como para quedarse con una sola fuente de tradición mitológica. A través de la conquista iría subsumiendo la mitología de los pueblos conquistados creando una mezcla propia que también se exportaría.

En tiempos recientes, sería Alexander Afanasiev<sup>36</sup> (1826-1871) uno de los autores que mayor recopilación realizase y que aquilató 640 mitos, leyendas y cuentos populares del centro y

---

<sup>36</sup> AFANASIEV, A. (1983). Texto completo.

este de Europa, en una extensa obra publicada a mediados del siglo XIX; refería en su recopilación la importante influencia que las creencias tenían sobre las personas y en los propios centros de poder<sup>37</sup>. En los mitos célticos por ejemplo, la decapitación es un ritual que se repite ante la creencia de que esta parte del cuerpo sigue viva aunque sea separada de éste<sup>38</sup>.

Cuando en el siglo X los príncipes eslavos abrazaron el cristianismo, la Iglesia realizaría grandes esfuerzos por borrar los mitos arraigados en la población y por eliminar los ritos paganos. Pero fue capaz de reconvertir los cultos y adaptarlos al repertorio cristiano, al igual que a las figuras de ese culto: Kupalnitsa, diosa de ríos y lagos, se convertiría en Santa Agripina; Perun, dios del rayo y del trueno, pasaría a ser el profeta Elías; Kupala, dios del sol y la luz, en San Juan Bautista; y así, un largo etcétera.

Otro ejemplo de la fuerza del mito lo encontramos en acontecimientos acaecidos en el inicio de todo el proceso de conquista de Sudamérica tras el descubrimiento del nuevo continente, pues estaría marcada por la búsqueda de “el dorado”, una de las creencias más duraderas de toda la mitología sudamericana y que se basa en la historia real del proceso de acceso al poder de los jefes tribales de las zonas del lago Guatavita, en Colombia<sup>39</sup>, los cuales eran recubiertos de polvo dorado en el ritual de acceso al poder. Al llegar los conquistadores tuvieron conocimiento del mito y albergaron la falsa creencia de que en algún lugar encontrarían un importante acúmulo de oro, creencia que daría motivo a grandes esfuerzos por parte de los conquistadores y sacrificios para los conquistados.

Vemos cómo la información que va adquiriendo el individuo marca sustancialmente sus creencias y su comportamiento. A lo largo de la historia han ido cambiando las formas y los objetivos concretos pero siempre hubo una carga de moldeamiento ajustada al momento y las

---

<sup>37</sup> COTTERELL, A. (2004). Pág. 109. *“De cualquiera que naciese con una marca de nacimiento en la cabeza o un mechón de pelo en cualquier parte del cuerpo se suponía que podía convertirse en hombre lobo. Para algunas tribus era señal de buena suerte: ese niño podría ver el futuro y sería capaz de cambiar su forma por la de un animal o un pez. De todos modos, las personas malélicas preferían convertirse en lobos sedientos de sangre. En la Rusia medieval esta creencia estaba tan extendida que la Iglesia condenó en el siglo XVI la creencia en las marcas de nacimiento y en los mechones de pelo y su asociación con los hombres lobo”*.

<sup>38</sup> COTTERELL, A. (2004). Pág. 84. *“Los Celtas creían que el alma se hallaba en la cabeza. Por ello decapitaban a los vencidos a modo de acto triunfal y conservaban sus cabezas como trofeos o se las ofrecían a los dioses en sus templos”*.

<sup>39</sup> COTTERELL, A. (2004). Pág. 298. *“Tras un periodo de reclusión en una caverna, el jefe realizaba un peregrinaje al lago para hacer ofrendas a la deidad. Al llegar a la costa del lago, el futuro cacique se desgarraba la ropa, untaba su cuerpo con resina pegajosa sobre el que se soplaba una capa resplandeciente de polvo de oro. Acompañado por cuatro de sus jefes subalternos, todos adornados con joyería de oro, el cacique entraba en el lago sobre una balsa, también muy engalanada, y con cuatro calderos en los que se quemaba incienso sagrado. Mientras se alejaban, los que estaban en la orilla tocaban flautas, trompetas y cantaban. Cuando la balsa llegaba al centro del lago, se hacía el silencio, y el nuevo jefe tiraba su oro al lago, al igual que sus compañeros. Al volver a la costa, era recibido como nuevo cacique”*.

posibilidades disponibles.

Son numerosos los antecedentes históricos que podemos encontrar en la pedagogía, por ejemplo, la civilización egipcia que, pese al esplendor perdido hace tantos años, sigue “cautivando” misteriosamente en la actualidad. Importante es también el legado de China con su milenaria cultura, y quizás sea el más destacable desde un punto de vista filosófico el llamado *periodo de los reinos combatientes*<sup>40</sup> (481-221 a. C.), durante el cual proliferaron varias escuelas filosóficas que llegarían a tener una elevada influencia; entre ellas encontramos de la los *literatos*; los *taoístas*; los *mohístas*, de pensamiento utilitarista; los *legalistas*, que abogaban por un control legal estricto.

De entre estos filósofos destacó Confucio (551-479 a.C.), precursor de la escuela de los *literatos* que daría origen al llamado confucianismo; en la época de Confucio, China vivía un periodo de decadencia religiosa, moral y política, debido principalmente a la falta de procesos educativos. Este pensador creó un sistema de máximas y estableció una escuela para enseñarlas, que pronto se ramificaría por el extenso territorio propagando sus enseñanzas mediante un sistema pedagógico al que dedicaría toda su vida.

En Egipto también llegó a aquilatarse un elevado conocimiento, si bien no estuvo al alcance del pueblo en la forma en que sería deseable; no sería hasta que esta civilización entró en contacto con la Griega y la Romana que dicho conocimiento, al tiempo que se enriquecía, hallaba las formas de hacerse accesible a una población que deseaba nutrirse de conocimientos. Los jeroglíficos son una escritura pictográfica que se empleó en Egipto principalmente en textos religiosos y monumentos, hasta la época de los primeros cristianos, momento en que se fueron sustituyendo por el alfabeto griego<sup>41</sup>. Estos jeroglíficos resultarían indescifrables para culturas posteriores hasta que en 1799, militares del ejército de Napoleón encontraron en Egipto una piedra que llevaba inscrito un doble texto, uno mediante jeroglíficos y otro con escritura griega; la piedra fue datada como procedente del siglo II a. C. motejada como “Rosetta” y gracias a ella se lograría descifrar el sentido jeroglífico y su rico mensaje dejado por esta cultura.

Alejandro Magno conquistaría el imperio egipcio y en el año 332 a. C. fundaría una ciudad cerca de la desembocadura del Nilo, Alejandría, ciudad que llegaría a ser la más culta del mundo en su época; Ptolomeo sería quien gobernaría Egipto tras la muerte de Alejandro y

---

<sup>40</sup> HATTSTEIN, M. (2005), Pág. 73

<sup>41</sup> HATTSTEIN, M. (2005), Pág. 48.

años más tarde fundaría en esa ciudad un centro educativo llamado *Escuela de Alejandría*. Podríamos decir que todo el esplendor que perdió Grecia lo ganó Alejandría con aquella escuela, su acceso era libre para todos aquellos que, de cualquier condición o lugar, desearan acudir a la pedagogía que de ella emanaba; formaba parte del palacio real y estaba decorada con preciosos pórticos de mármoles a los que se llamó *Museo* porque paseando por ellos se impartía la docencia en lengua griega; en uno de sus anexos estaba la biblioteca, la más grande de la historia hasta entonces. En ella impartieron docencia muchos de los grandes pensadores griegos de la época como Euclides, Arquímedes o Herón, entre otros.

Cuando Egipto entró en guerra con Roma, la biblioteca sufriría enormes pérdidas de volúmenes valiosos de los clásicos, perdiéndose hasta cuatrocientos mil ejemplares. Poco después, Marco Antonio ayudaría a reparar los daños al regalarle a Cleopatra unos doscientos mil volúmenes procedentes de la biblioteca de Pérgamo, ciudad de Asia Menor que también fuera conquistada por Roma y que por entonces poseía igualmente una biblioteca importante. En el año 312 d. C. Roma abrazaría oficialmente el cristianismo y la Escuela de Alejandría caería en desgracia por considerarse polémicas las enseñanzas que allí se dispensaban y contrarias a la religión cristiana. En el año 319, siendo emperador romano Teodosio, mandaría destruir la escuela considerándola refugio del paganismo, perdiéndose entonces lo que de ella quedaba, incluidos sus textos.

Es innegable que nuestra cultura hunde sus más profundas raíces en las antiguas civilizaciones griegas y romanas, derivándose de ellas las actuales leyes, costumbres, ideales, etc., salvando siempre las distancias marcadas por el tiempo y la evolución social. Respecto de la educación podríamos decir lo mismo, pues las bases del conocimiento alcanzado por los grandes pensadores antiguos sirven hoy día para continuar la labor educativa y de investigación del hombre y cuanto le rodea. La historia pedagógica de Grecia podría dividirse en tres periodos principales<sup>42</sup>: El primero abarcaría desde el establecimiento de las pequeñas repúblicas hasta las guerras médicas en el siglo V a. C.; el segundo desde esa época hasta la de Alejandro Magno en el III a. C.; y la tercera desde ahí hasta la conquista romana en el siglo II a. C.

En el primer periodo tendrán relevancia dos núcleos de civilización principales: Esparta y Atenas, donde la pedagogía se orientaba a la guerra, a crear seres humanos rudos y de fuerte carácter. Ya en el segundo periodo se introdujo un gusto más refinado por la educación y se

---

<sup>42</sup> GARCIA Y BARBARÍN, E. (1907), Pág. 34

cultivó más el conocimiento del hombre y de la naturaleza; nos darán una idea de ello el que se prohibiese a las mujeres exponerse al sol y al aire para no perder la frescura de su cutis; también se prohibió a los jóvenes tocar la flauta para no inflar sus carrillos y deformarlos. También en este segundo periodo se nutrieron de los conocimientos de otras civilizaciones, se erigían Templos de Minerva, llamados *Ateneos*, en los que se enseñaba la ciencia; la educación intelectual llegaría aquí a su máximo esplendor y la base principal de la educación partía de dos asignaturas tal como las entenderíamos hoy: la música y la gimnástica, pues la primera cultivaba el espíritu y la segunda al cuerpo que, convenientemente unidas, harían a los hombres igualmente sanos de cuerpo y alma. El tercer periodo será de decadencia, donde el lujo y los placeres adquirieron una preponderancia que hicieron desaparecer de los griegos aquellas virtudes que les hicieron inmortales.

Esparta llegó a ser república independiente y capital de Laconia, y entre los pedagogos espartanos debemos mencionar a Licurgo (siglo VII a. C.), gobernante que convirtió a Esparta en un estado militar y, si bien desde otros aspectos sus acciones pueden discutirse, desde un prisma pedagógico no carece de importancia e interés el legado dejado al pueblo; pretendió crear una educación uniforme y pública, a formar un pueblo de héroes capaces de ahogar los sentimientos y las facultades intelectuales, todo ello encaminado al servicio a la patria; partió de un principio falso al considerar que el niño pertenece al Estado y no a sus padres, actuando así contra un derecho natural, pero que servía a sus propósitos. La educación espartana era eminentemente militar desde la más tierna infancia y todo estaba reglamentado, cuando nacía un niño se le exponía ante los magistrados del estado y si éstos le hallaban fuerte y dotado mandaban que se le alimentase, en caso contrario, que se le abandonase a la muerte. Hasta los siete años los educaba la madre y a partir de entonces comenzaba la educación pública orientada a la guerra; no se les permitía ser delicados en ningún aspecto, no se les permitía llorar ni gritar, debían ser sobrios y vestidos con poca ropa durante todo el año; iban descalzos y siempre debían comer junto a otras cosas un alimento consistente en una salsa hecha a base de sal y vinagre. Licurgo prohibió los adornos y las monedas de metales preciosos, permitiendo sólo monedas de gran peso y poco valor; a los niños no se les permitía hablar sin ser preguntados y cuando lo hiciesen, debían ser lo más breves posible; prohibió también el cultivo de las ciencias y cerró las fronteras para evitar influencias peligrosas de otros países ajenos a Laconia. En definitiva creó ciudadanos “lacónicos”, apelativo usado hoy día para describir a los parcos en sus expresiones. Los niños varones se instruían en la gimnástica, música, canto y baile; esta educación se daba igualmente a las niñas, salvo que a éstas se las despojaba del pudor haciéndolas danzar completamente desnudas, pues ellas eran las futuras



madres de los aguerridos soldados de Esparta, cuyo lema siempre sería “vencer o morir”; cuando los hijos partían a la batalla, sus madres solían decirles a modo de despedida “*Vendrás con tu escudo o sobre él*”, es decir, victorioso o muerto.

En Atenas, la otra ciudad estado de la antigua Grecia, el principal legislador sería Solón (638-559 a.C.), que seguiría un camino distinto al de Licurgo, pues en sus leyes el Estado quedaba subordinado al individuo; los niños hasta la edad de siete años pasaban la mayor parte de su tiempo en el gineceo o lugar de la casa destinado a las mujeres para estar al cuidado de madre o nodriza, desde los siete hasta los dieciocho años acudiría a la escuela, acompañado siempre de un esclavo como guía, al que llamaban *pedagogo* (conductor de niño), ya a los dieciocho años los jóvenes entraban en el Colegio de Efebos donde se les preparaba para ser guerreros y ciudadanos, alcanzando a los veinte dicha cualidad, con madurez ya para el servicio militar. Las materias que recibían consistían en gramática, gimnástica y música, ésta última para atenuar la brutalidad que pudiesen producir en el sujeto el aprendizaje de las dos primeras; la enseñanza superior se administraba en las escuelas de retórica y filosófica, así, el ciudadano era educado para que percibiese que el interés del Estado debía estar siempre presente en su espíritu, pero gozando de todo el respeto debido a su dignidad humana, pudiendo hacer valer su propia personalidad por encima de toda desigualdad; esto es curioso porque estos valores imperaban en una sociedad donde la esclavitud y la subyugación de los vencidos también estaban presentes.

Muchos serían los pensadores cuyos nombres han llegado con un halo de respeto hasta nuestros días por haber influido poderosamente en el proceso socializador no sólo de su momento vital, sino más allá del tiempo; podríamos mencionar a Pitágoras (571-495, a. C.) padre de la *Escuela Pitagórica*, que ejerció su magisterio con notables descubrimientos matemáticos, para quien la autoridad del maestro era incuestionable y suprema, concentrándose en la categórica y célebre frase “*ipse dixit*” (cree en mí). Los jóvenes que aspiraban a ser alumnos de esta escuela se sometían a pruebas de selección buscando dotes físicas y espirituales, la relación educativa se centraba en la plena confianza entre maestro y alumno, exigiéndoseles a estos últimos el no revelar cuanto pudiese haber de esotérico en sus adquiridos conocimientos; una novedad de esta Escuela fue el admitir también alumnos de sexo femenino, y el método, además de esa plena confianza ya descrita, se basaba en el estudio de las cuatro ciencias del número: aritmética (número abstracto), música (número concreto), geometría (magnitud en reposo) y astronomía (magnitud en movimiento), mezclados con ritos misteriosóficos y férrea disciplina de silencio, sobriedad y humildad.

Se ha llegado a dividir la educación griega en dos fases: presocrática y pos socrática, lo que ya indica la importancia que llegó a tener el que es considerado como primer pensador que se dedicó a la filosofía moral: Sócrates (470 a. C. - 399 a. C.); el socrático es un método dialéctico que se alimenta en el diálogo que tiene lugar entre alumno y maestro, de la duda y de la crítica: el maestro finge ignorancia y solicita la intervención del alumno; aquél, mediante la ironía va probando la falsedad de las afirmaciones del alumno; luego seguía la *mayéutica* que finalizaba el diálogo llegando a la verdad de la cuestión que se tratase. La *mayéutica* o “arte de alumbrar” los espíritus no consistía sino en conseguir que el alumno o interlocutor llegase a descubrir la verdad por él mismo.

*Sócrates* defendía que la existencia de los vicios se fundamentaba en la ignorancia, por lo cual, el conocimiento haría que éstos desapareciesen, tal como ocurriría con los impulsos del mal. Este filósofo no nos dejaría textos gráficos, pero por el contrario nos legaría discípulos que brillarían con luz propia y que a su vez harían brillar al maestro, siendo todos ellos pilares importantes de la moderna pedagogía. Sintetizando brevemente sus aportaciones más generalistas podríamos compendiarlo en cinco preceptos: la educación del individuo debe interesar y pertenecer al Estado; el problema pedagógico está íntimamente conectado con los mas importantes problemas que inciden sobre la humanidad, desde los éticos a los sociales; deberemos cuidar la educación física y espiritual del niño desde su nacimiento; tanto el ambiente como las personas que rodean al niño tienen una gran influencia en su psique; la educación del individuo se desarrolla por grados y cada periodo o fase exige distintos sistemas y medios.

Discípulo del anterior sería Platón (430-348 a. C.), quien absorbió de su maestro la afición filosófica y viajaría para formarse también en otros países, volviendo más tarde a Atenas para fundar una *Academia*, llamada así por estar próxima al templo de Academo, donde ejercería su docencia mediante el *método dialéctico*. Las aportaciones de Platón siempre estuvieron presentes en las generaciones de pedagogos hasta hoy día, al igual que para los psicólogos lo están sus concepciones de la mente humana, que él entendía como “alma”, diferente al cuerpo, y que dividió en *racional*, *irascible* y *apetitiva*, para dar forma al concepto de motivación humana tan importante en los procesos de aprendizaje, conceptos que más tarde *Freud* retomaría para elaborar su teoría psicoanalítica. Su obra literaria se engloba en los “Diálogos”, que escribiría abarcando cuatro periodos de su vida, entre los que destacan “Diálogos críticos”, que comprende a su vez “*La República*” y “*Fedro*”.

Aristóteles (384-322 a. C.) fue discípulo de Platón durante veinte años y la sabiduría

adquirida le convertiría en preceptor de Alejandro Magno; más tarde regresaría a Atenas donde establecería su enseñanza e investigación fundando para ello una institución llamada *Liceo* que funcionaba como gimnasio-escuela. Aristóteles sería un filósofo diferente, más científico y más empírico, gran observador y admirador de la naturaleza, creando una obra más práctica que la de su maestro. Tal vez sea en la obra de Aristóteles donde podemos encontrar la primera psicología, que era para él el estudio del alma, aquello que diferencia al mundo animado del inanimado, sin compartir en ningún momento el dualismo de su preceptor, de Pitágoras y de muchas de las religiones; lo defendía con su frase: “*Por esto es por lo que podemos descartar como completamente innecesaria la pregunta de si el alma y el cuerpo son uno: es un sinsentido interrogarse acerca de si la cera y la forma que le da un sello son la misma cosa*” (De Anima, II). Para este filósofo, todos los seres vivos poseen alma, las plantas tendrían un *alma nutritiva* (con las funciones de alimentarse y reproducirse); los animales un *alma sensitiva* (con las facultades anteriores mas las de buscar y percibir sensaciones); y los seres humanos tendrían un *alma racional* que englobaría las mismas funciones que las dos anteriores, además de la capacidad de pensar y aprender, esto es, la mente. Para este filósofo, la función principal del hombre será la búsqueda de la felicidad; pero ¿qué conducta le hará feliz?, defendía que si el hombre es capaz de razonar y tiene un cuerpo sensible con sus necesidades naturales, será capaz de alcanzar la felicidad desarrollando de una forma armónica su sensibilidad física con la intelectual, siempre supeditada la primera a la segunda. De su extensa obra son destacables aquí: “*Ética a Nicómaco*”, “*Librillo sobre las virtudes y los vicios*”, “*De los sentidos y de lo sentido*”.

La educación en Roma heredaría gran parte del modelo helénico, los padres de familia ejercían un derecho sobre la vida y muerte de sus hijos, sus esposas o sus esclavos; el padre debía aceptar al recién nacido y, de no hacerlo, se le podría abandonar para que muriese. En los orígenes de Roma existía la Ley de las Doce Tablas que, entre otras cuestiones, autorizaba que se ahogara a los niños que nacían deformes; este código legal, antecesor de muchas de nuestras actuales normas, apareció hacia el 450 a. C.; redactado por diez ciudadanos influyentes de la época que serían llamados *Decenviros*, otorgaba al padre de familia la *potestas*, o poder legal, y la *auctoritas*, autoridad basada en el saber y la experiencia con un poder moral. La educación romana podría dividirse en tres periodos: el primero abarcaría desde el año 196 a. C. bajo el gobierno de Numa Pompilio, uno de los primeros reyes, y aquí se asemeja a Esparta donde la educación se circunscribía al ámbito de la familia, velada mediante los censores que cuidaban el cumplimiento de las obligaciones de los padres para con sus hijos; el segundo hasta la muerte de Cicerón, allá por el año 43 d.C., más parecido a

Atenas, pues se nutre del arte griego y de sus costumbres respecto del ocio, además de toda su vasta filosofía, copiando también la costumbre griega de dejar en manos de esclavos la tarea de amamantar y educar a los niños; el tercero que llegaría hasta Constantino, por el año 313, donde ya la educación es declarada pública al tiempo que va perdiendo calidad, pues resulta excesivamente utilitaria y carente del sentido moral que hasta entonces había tenido; quienes quisieran una educación elevada estarían obligados a desplazarse a buscarla a Grecia que ahora no es más que otra provincia romana que conserva la tradición de aquellas escuelas que promovieron el esplendor de su pasada grandeza.

Los romanos relacionan estrechamente derechos y deberes de los individuos y la educación se orientará a hacer partícipes a los educandos del valor y los fines de dicha relación para convertirlos en perfectos ciudadanos. Dividían las virtudes en *cívicas* (la *pietas* y la *constantia*), y en *familiares* (*gravitas* -cualidad de virtud de la personalidad-, *honestas*, *prudentia*, *temperancia*). La familia se encargaba de la educación inicial hasta los siete años, a partir de los cuales se trasladaba a escuelas públicas o privadas, pudiendo recordar aquí la decisión de Vespasiano (70 d. C.) de que se pagase a los maestros de retórica con cargo al erario público. En la educación a los romanos se estimulaba viajar a los considerados centros culturales de la época (Atenas, Alejandría, Rodas, Antioquia), pero hay que decir también que nunca gozaron en Roma los maestros del prestigio logrado en Grecia.

Toda la civilización romana está dominada por la relación entre la cultura de la urbe y la de aquellas civilizaciones sometidas por ella de las que también se fue nutriendo para su mayor refinamiento. Marco Poncio Catón (234-149 a. C.) fue un militar y político conservador no partidario de este proceso, sino que defendía un nacionalismo férreo postulando que Roma debía salvaguardarse de toda influencia, principalmente de la Griega a cuyos ciudadanos se refería como “esos afeminados”, haciéndose famoso no sólo por su cualidad pedagógica, sino por su ideario radical que proponía que a los esclavos se les debía alimentar con los desechos y venderles inmediatamente que enfermasen o dejarasen de ser útiles al trabajo. Sus enseñanzas tuvieron gran influencia en los gobernantes romanos a partir de entonces.

Pasaron a la historia romanos que tuvieron una gran influencia pedagógica en la cultura: Lucio Anneo Séneca (3-65 d. C.), de origen cordobés y maestro de Nerón, del que destaca su obra *Cartas a Lucilio* donde recoge el fruto de una larga experiencia y las reflexiones más profundas sobre las contradicciones de la condición humana; Marco Fabio Quintiliano (35-95 d. C.) que sería en primer docente pagado por el Estado en Roma y primero que promulgó allí la idea de que la instrucción de los niños debía ser confiada a la escuela pública y no a la

familia; o Marco Aurelio (121-180 d. C.) emperador estoico que dejaría su impronta en la búsqueda de los horizontes humanos.

Cierto es que la educación en la antigua Roma no tuvo el alcance de Atenas, pero podemos resaltar la formación ética del individuo, el respeto a la autoridad paterna y el cuidar los aspectos físicos y las artes; el interés por la didáctica; el estudio del temperamento individual de los alumnos y una aquilatada selección de los educadores.

Tras la caída del Imperio Romano, en todos los territorios que a él pertenecieron se mezclaban paganismo y cristianismo, que hubieron de convivir hasta la llegada del periodo conocido como Edad Media. La propia decadencia de dicho Imperio promovió el advenimiento de esa nueva era, cuya duración aproximada alcanza los diez siglos, y en cuyos comienzos el cristianismo expandido en Europa por la cultura romana sufrió un enorme auge, no sin períodos conflictivos con las diferentes culturas paganas; uno de los puntos de distanciamiento entre el paganismo y el cristianismo consistía en la afirmación de este último de la igualdad de todos los hombres, concepto que venía a socavar los cimientos morales de las culturas absorbidas. Así, en una concepción que dirigía su atención principalmente en cuanto a derechos, el cristianismo introduce el nuevo concepto de deberes, basándose sobre la vida y muerte de Jesucristo, el “divino maestro”, sus evangelios, etc. Así, tal como afirmaba Erick Fromm<sup>43</sup>, mediante este nuevo enfoque, el hombre va asumiendo la nueva doctrina en la cual Jesucristo dicta a la humanidad aquellos deberes que les limitan su libertad y les esclaviza moralmente, a la vez que les convence de darles al mismo tiempo un don y un sentido nuevos a su vida. Entramos por tanto en la lucha por la contención de las pasiones y la búsqueda de la virtud. En definitiva, la propia expansión del cristianismo se puede entender como un concepto pedagógico llevado a cabo mediante acciones educativas; el origen sería Cristo con sus enseñanzas, luego sus apóstoles y así sucesivamente por los ministros de la iglesia, sobre la base primaria del antiguo testamento.

Al comienzo de la edad media el cristianismo tiene ya una vida de cinco siglos, aunque no tantos de reconocimiento legal. En sus orígenes, los seguidores de este culto sufrieron persecución oficial y sus enseñanzas debían impartirse en el más riguroso anonimato hasta el

---

<sup>43</sup> FROMM, E. (1956), Pág. 27. *“Esta nueva perspectiva va encajando en un hombre que, lanzado a este mundo, en un lugar y un tiempo accidentales, se ve impulsado a salir de él, también accidentalmente. Como tiene consciencia de sí mismo, se da cuenta de su importancia y de las limitaciones de su existencia, prevé su propio fin: la muerte. Nunca se ve libre de la dicotomía de su existencia, pues no puede librarse de su alma aunque así lo quiera; tampoco puede librarse de su cuerpo mientras viva, y será éste mismo el que le impulse a vivir. Así, la razón, bendición del hombre, será ahora su maldición, pues le impulsará a luchar permanentemente para resolver una dicotomía irresoluble”*.

año (313 d. C.) en que el emperador romano Constantino I (272-337) legalizase el culto mediante el Edicto de Milán; a partir de entonces las enseñanzas cristianas pasaron a formar parte de la formación educativa del imperio. La educación cristiana ponía de manifiesto sus fines sobrenaturales; distanciándose del utilitarismo que se asumía hasta entonces, introduce la necesidad de combatir los apetitos y las pasiones de la naturaleza humana, pasando el Estado e incluso la propia persona a un estatus más bajo que el promulgado hasta entonces por las anteriores civilizaciones; el individuo quedaba así supeditado y condicionado al mandato de amar a Dios, lo que supone una educación más orientada al espíritu, que es eterno, ignorándose el cuerpo terrenal y efímero.

Jerónimo de Estridón (340-420), *San Jerónimo* para los cristianos, sería una de las figuras más relevantes del siglo V; traductor de la Biblia, pondría especial atención en la educación de los jóvenes y los problemas que de su actividad se derivaban; sus obras "*Cartas a Leta sobre la educación de la hija Paula*" y "*Carta a Gaudencio*", ponen de manifiesto su preocupación por la educación aconsejando una vida retirada, no recomendando la educación física ni la estética, ensalzando la plegaria y las labores domésticas. A su vez, introduce un elemento importante e innovador respecto de las culturas paganas, esto es, introduce en su ideario la educación femenina.

Otra figura igualmente importante sería Agustín de Hipona, o San Agustín (354-430), gran erudito y conocedor de la obra de griegos y romanos, pensador y religioso, gran promotor de la educación y la fe cristianas, es una figura capital en la educación de los siglos IV y V. En sus obras "*Confesiones*" y "*Libro del Orden*", explica sus ideas sobre los sistemas pedagógicos y divide la educación en dos partes: la orientada a conocer la disciplina necesaria para llevar la vida y la relacionada con el conocimiento en general. Su objetivo principal consiste en enseñar a vivir a los cristianos una vida perfecta, introduciendo así conceptos revolucionarios de índole psicológica como la introspección y creando una obra que tendrá una enorme influencia en la evolución del cristianismo muchos siglos después.

Podemos citar a religiosos como San Jerónimo; San Isidoro de Sevilla; San Ambrosio de Milán; San Benito de Nursia, que instituyó la regla basada en la limosna; San Bernardo de Claraval; dando algunos de ellos origen a órdenes religiosas tan importantes como Cluny o Cluniacense; Cîteaux o Cisterciense; etc. Estos y otros religiosos formaron una cohorte de "padres" pensadores de ámbito e influencia religiosa que llegó a denominarse *Patrística* y que abarcaría desde los orígenes "legales" del cristianismo, hasta aproximadamente el siglo VII, dejando un legado orientado, entre otras cosas, a la educación.

Pero la cultura con mayúsculas y el verdadero conocimiento de la época permanecían entre los muros de los monasterios o centros religiosos, a salvo de cuantos conflictos sociales tenían lugar en el exterior de ellos como invasiones, guerras o hambrunas, que dificultaban la escolarización y la docencia. El conflicto que afectaba a la cultura era principalmente la confrontación pagana todavía no erradicada, y la cristiana en permanente expansión. En algunos casos, muchos religiosos seguían a los hombres en su vida diaria, atendían a los pobres y desvalidos, cuidándose de sus almas y de sus cuerpos, orientándolos hacia la fe al tiempo que les enseñaban a cultivar la tierra y mejorar sus condiciones de vida.

No podemos decir que el incipiente Medioevo fuese una época de especiales avances de índole pedagógica, pero no podemos restarle méritos en cuanto a la aparición de las primeras instituciones benéficas y las primeras universidades o escuelas de alta cultura; dado que en esta época la propiedad adquiere un aspecto jurídico nuevo, se impulsa el estudio de las leyes con una perspectiva diferente; se reconoce que el trabajo no es exclusivamente obligación de los esclavos, sino que debe ser común a todos los hombres; una nueva perspectiva de los derechos y deberes del ser humano orientado a la conquista social.

A partir del siglo IX tendrían lugar tres hechos de especial relevancia: *el renacimiento carolingio* (conocido como primer renacimiento); *la aparición de las órdenes de caballería*, creando un nuevo segmento aristocrático y militar; *la aparición de las corporaciones*, con especialización del trabajo y las artes que posteriormente daría lugar al surgimiento de un nuevo estrato social que se conocería como burguesía. Carlomagno había confiado al clero la instrucción popular por estar en manos de éste la posesión absoluta de la ciencia, así, los religiosos impartían su docencia en escuelas parroquiales estratégicamente ubicadas frecuentemente en centros religiosos; también instituyó las denominadas *Escuelas Palatinas* como centro docente elitista ubicado en la corte donde se enseñaban las siete artes del *trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y del *cuatrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música), a modo de enseñanzas básica y superior, respectivamente; estas escuelas palatinas seguían extendiéndose por otros lugares principales, pero siempre al alcance exclusivo de sectores elitistas de la sociedad. Las tareas verdaderamente educativas orientadas al pueblo estaban al alcance de pocos dado el sistema de vida y la necesidad del trabajo infantil.

Los poderes centrales delegaban las tareas docentes en señores feudales y personas de influencia y poder social, a los que trataba de hacer cumplir sus obligaciones mediante los "*Missi dominici*", pareja compuesta de un religioso y un laico que hacían de enlace entre poderes. Así, del siglo X al XII se produjo una feudalización de la sociedad consistente en que

una parte de la población trabajaba para sustentar a otra clase de tipo militar o combatiente cuya misión era la de rechazar a los enemigos de la Iglesia. De esta forma, hacia el 1025 se originaría en Francia primeramente y luego se iría extendiendo, un sistema ideológico y social constituido por tres órdenes o clases de carácter divino: los *oratores*, los *bellatores* y los *laboratores*; el primer orden conformado por religiosos con la exclusiva misión de rezar; los segundos serían los señores de la nobleza con la misión de mandar y combatir; los terceros con la misión de trabajar y servir. Todas estas circunstancias, principalmente hasta el siglo XI, hicieron prácticamente imposible la supervivencia de la tradición cultural y educativa.

Entre los siglos XI y XIV el saber medieval se nutría de las fuentes clásicas griega y romana, además de las aportaciones de la patrística; en este periodo surgirán nuevos autores cuyas aportaciones sería conocida como *escolástica* que deriva su nombre de aquellas instituciones académicas dirigidas por un eclesiástico que era llamado *magister scholarum*, donde se impartía retórica, medicina, gramática, teología y filosofía.

La española no estuvo exenta de la pedagogía de sus conquistadores, y sus corrientes llegaron hasta nuestro país con mayor o menor influencia. Los orígenes de la universidad española podemos situarlos en el siglo XI, en las ciudades de Palencia y Lérica donde ya existían escuelas donde se impartía filosofía y teología. La invasión musulmana causaría graves daños con sus guerras, especialmente en el caso de Palencia; por el 1205, bajo reinado de Alfonso VIII, esta ciudad sería reconstruida y se fundaría la primera universidad española, a la que poco tiempo después siguieron la de Badajoz, Salamanca, Valencia, Mallorca, Valladolid, Sevilla, etc. Pero no sería hasta el siglo XIII, bajo el reinado de Alfonso X en que la enseñanza parece interesar a los gobernantes; este monarca fijó la lengua castellana en el reino aboliendo un latín “corrompido” según él mismo entendía, también sería el primer legislador de la enseñanza o instrucción pública que quedaba recogida en el título XXXI, Partida II del *Código de las Siete partidas*, (entre 1256 y 1265) que llegaría a ser algo parecido a lo que hoy entendemos como norma de rango superior. En la Partida II se comprendían ocho leyes relativas a la enseñanza, los centros, el profesorado, etc. pero que sin embargo no abarcaba la enseñanza primaria, sino que sólo regulaban la media y la superior, lo que da una idea de la inexistencia de una enseñanza para los más pequeños, que se dejaba al ámbito familiar y que solía ejercerse en iglesias, catedrales y distintos centros de auspicio religioso.



En su *General Estoria*<sup>44</sup>, Alfonso X expresa, allá por 1280, la idea de una información enciclopédica y de la dirección didáctica de la conducta humana. La obra quedaría incompleta y se limitaría a la historia universal basada en la Biblia y en algunos escritores de siglos pasados, pretendiendo abarcar todo el ámbito de la vida y la cultura humanas. El libro VII trata de las enseñanzas y describe las siete disciplinas del *trivium* y *cuatrivium* y sobre la conveniencia de su orden de aprendizaje, proponiendo las gramática, dialéctica y retórica como materias iniciales en todo aprendizaje porque el uso de las palabras será básico para manejar el conocimiento y también porque ayudan a razonar; pero se deberán aprender antes aritmética, geometría, astronomía y música porque muestran la naturaleza de las cosas y aportan sabiduría. Así, Alfonso X llegaría a recopilar mucho del saber existente hasta entonces, ayudándose de las tres corrientes culturales coexistentes en aquella época: cristiana, musulmana y judía.

La enseñanza de “primeras letras” como solía llamarse a la primaria no sería contemplada con verdadero interés por los gobernantes españoles hasta el reinado de Enrique II en el siglo XIV. Nos da una idea de ello una ley proclamada en el año 1319, donde se otorga a los maestros de primeras letras ciertos privilegios, al tiempo que se les concede el título de *hijosdalgo*, se les exime de la obligación de servicios militares, etc. Dicha ley no se llegaría a cumplir, lo que viene a corroborar que los maestros o el magisterio nunca gozaron del apoyo oficial o el reconocimiento debidos.

Cataluña y Aragón gozarían de cierta relevancia en cuanto a la cultura, quizás porque sus gobernantes lo eran al mismo tiempo de Sicilia y Nápoles; la gran actividad comercial y navegadora de Cataluña, cuyas leyes marítimas serían código en el mundo conocido; que las familias más influyentes de la sociedad catalana enviaban a sus hijos a estudiar a la Universidad de Bolonia; serían razones poderosas que motivaron el que estas zonas alcanzasen cierta hegemonía respecto de la educación en la Península Ibérica.

Una figura relevante de ámbito cultural en España sería Raimundo Lulio (1232-1315), más conocido por su nombre en catalán Ramón Llull que dejaría una vasta obra cultural desempeñando también una dedicada labor pedagógica; podemos destacar aquí su obra “*Blanquerna*” (1321) sobre educación que compila sus conocimientos en esta materia. Su labor docente ensalzaba los conceptos caballerescos de la época, que alcanzaban todo el

---

<sup>44</sup> CASTILLEJO, J. (1937) Pág. 35

ámbito cultural como el amor patriótico, la fidelidad al señor feudal, culto a la justicia, el honor, etc.

Antonio de Nebrija (1441-1522) cuyo verdadero nombre fue Antonio Martínez de Cala y Jarava, autor de la primera gramática que se escribió en España y que se denominó “*Gramática Castellana*”, de verdadera proyección en los círculos académicos de su época; criticaba los libros de caballería y estimulaba a los padres a hacer a sus hijos estudiar su gramática. En esa misma época, el historiador y humanista de origen soriano Alfonso de Palencia (1423-1492) publicaría el primer *Diccionario* de lengua castellana.

Los conocimientos en la España de esta época venían siendo canalizados en parte mediante el pensamiento árabe, que a su vez eran también el conducto mediante el cual se tenía acceso al pensamiento clásico. Ya desde el siglo VIII, una parte importante de la Península Ibérica había vivido bajo la influencia islámica, que se prolongaría hasta el siglo XV y que contribuirían poderosamente a la expansión cultural. Los árabes habían invadido Siria en el siglo VII, encontrando allí obras originales de Aristóteles y otras inspiradas por él, así como de Platón y otros clásicos; se encargaron de traducirlos y divulgarlos por toda su zona de influencia. Dos de las escuelas de más fama creadas por ellos serían la de Bagdad y la de Córdoba. Para los árabes, la cultura era considerada como un honor.

Toledo se convertiría en un importante centro cultural donde convivieron cristianos, árabes y judíos, siendo allí donde se crearía una escuela de traductores en la primera mitad del siglo XII impulsada por el arzobispo Raimundo de Sauvetat (¿-1152) cuyos resultados marcarían un punto de inflexión que dividirían en dos épocas la historia científica y filosófica de la Edad Media, convirtiéndose en una de las más importantes entradas del conocimiento antiguo en la península y posterior expansión al resto del continente.

Figura importante de dicha cultura árabe sería el persa Abu Ali al-Husayn ibn Sina (980-1037), más conocido como *Avicena*, que supo integrar los pensamientos platónicos con los arábigos. De una vasta obra, la que destacamos aquí será “*Libro de la salvación*”, que trata de las ciencias fundamentales, de lógica, matemáticas, física y astronomía. Posterior en el tiempo sería el cordobés Ibn Rushd (1126-1198) más conocido como *Averroes*, pensador y divulgador de la ciencia de su época que se esforzaría en aclarar cómo piensa el ser humano y cómo es posible establecer verdades universales y eternas por parte de seres mortales. Su obra conocida como “*Gran comentario*”, parte de la distinción aristotélica entre dos intelectos, el *nous pathetikós* (intelecto receptivo) y el *nous poietikós* (intelecto agente), separando así la

reflexión filosófica de las especulaciones místicas y religiosas. Ni que decir tiene que dentro del concepto escolástico se rechazaba cualquier reflexión que pudiese provenir de los “infieles”, al menos así se aparentaba, si bien la obra de estos pensadores dejaría una enorme influencia en toda la cultura de su época.

En esa época medieval avanzada se desarrollan en Europa corporaciones gremiales señaladas anteriormente y que más adelante darán paso a la clase burguesa, cuyos hijos eran llevados a escuelas escolásticas llamadas *escuelas libres para las artes*, orientadas a la formación tanto práctica como espiritual del futuro artesano; pero como es de suponer, tampoco estas escuelas, al igual que la cultura en general, estaban al alcance de todos, más bien de sólo una pequeña parte de la sociedad. Sería la época medieval poco dada a innovaciones, pero por el largo periodo de tiempo que abarca, éstas se fueron produciendo lentamente. A partir del año mil se crearon las primeras universidades, se despertó un verdadero interés por lo místico, y al mismo tiempo por las cuestiones psicológicas, un “despertar” cultural por las artes figurativas y una pequeña introducción de la mujer a las tareas docentes, lo que tendría lugar en Florencia. Así, transcurrido el siglo XV, con el descubrimiento de la imprenta, se daría un nuevo giro a la adquisición del saber: llegaba el Renacimiento.

Con el renacimiento, el criterio de autoridad, el dogma, cede paso al criterio de objetivismo, mientras los métodos educativos cambian sensiblemente. Se deja notar la insuficiencia de las escuelas heredadas del Medioevo y aparece un nuevo ansia de saber por parte de la clase media o burguesa de reciente creación. El hombre, compendio hasta ahora de materia y de espíritu, es considerado el centro del universo y, como tal, debe estar en condiciones de conocer todo cuando guarda relación consigo mismo, con el universo y, en especial, con las ciencias deficientemente entendidas e impartidas hasta ese momento.

Vittorino Rambaldoni (1374-1446), eminente pedagogo que desarrollaría su labor en Padua y Venecia, creó un sistema educativo altruista basado en el examen psicológico de los alumnos; defendía una leve disciplina y buscaba una educación tendente al desarrollo armónico de la mente y el cuerpo, así como a la creencia religiosa y el seguimiento de sus preceptos; se ocupaba de regular la alimentación de sus discípulos, las horas de asueto y de sueño, al tiempo que enseñaba literatura, dialéctica, moral, astronomía, matemáticas, pintura y música. En su libro *"La educación y costumbre de los niños"*, promulgaba su conocimiento pedagógico, su vasta experiencia y sus pretensiones pedagógicas.

También durante el Renacimiento destacaría en la labor pedagógica Pier Paolo Vergerio

(1348-1419), autor del libro "*De Ingenius Moribus et Liberalibus Studiis Adulescentiae*", obra en la que se sumerge para interesarse por los juegos de los niños, anticipándose así a Corrientes psico-pedagógicas que tendrían lugar muchos años después.

Juan Luis Vives (1492-1540), quien defendió la igualdad de capacidades de hombre y mujer y, por tanto, ambos deberían tener el mismo derecho al acceso docente; son destacables sus obras "*De officio mariti*" y "*De institutione feminae*", en las que destaca la necesidad del estudio femenino. A Vives se le suele llamar en España "padre de la psicología moderna", realizó un inteligente alejamiento de la consideración metafísica, adentrándose en la mente humana como precursor de una psicología anticipada; su obra "*De anima et vita*" (1538) le otorgó ese reconocimiento. Vives reaccionó contra los métodos escolásticos y la dialéctica especulativa de los profesores de la Sorbona, en la que estudió (1509-1512), e insistió en que la enseñanza debería ajustarse a la personalidad y naturaleza del alumno. Amigo de Tomás Moro y Erasmo, orientó su mirada a los autores clásicos para dar forma a ideas precursoras respecto de la pedagogía, y también de la psicología cuando negaba firmemente el origen sobrenatural de la enfermedad mental, siendo un adelantado a su tiempo.

En 1494 sería traducido al español el texto *De regimine principum*, obra de Egidio Colonna (1247-1316), pensador italiano discípulo de Santo Tomás y profesor en la universidad de París; sería la primera obra extranjera sobre educación<sup>45</sup>, que supuso para España una auténtica guía para el enfoque pedagógico del siglo XVI.

En el siglo XVI, a excepción de la medicina, los avances científicos que se logran tienen lugar fuera de las universidades, e incluso ciencias como las matemáticas, la astronomía, la mecánica o la física, rara vez entraron hasta entonces a formar parte de la educación universitaria<sup>46</sup> y las cuestiones físicas que la filosofía debatía se alejaban considerablemente de las necesidades sociales de avances científicos; pero a principios de siglo tendría lugar en Europa un hecho que cambiaría de forma importante el poder de la Iglesia, afectando social y políticamente a numerosos países, bien de forma directa o indirecta, y la educación se vio igualmente afectada de manera extraordinaria; el hecho fue la Reforma Protestante. En 1517, el religioso alemán Martín Lutero (1483-1546), doctor en teología, clavó en la puerta de la iglesia de Wittenberg sus 95 tesis, en las que cuestionaba la venta de indulgencias por parte de la Iglesia Católica y esbozaba lo que sería su doctrina sobre la salvación sólo por la fe y no

---

<sup>45</sup> CASTILLEJO, J. (1937) Pág. 47

<sup>46</sup> DRAKE, S. (1980), Pág. 34

como hasta entonces se venía obteniendo a base de obtener indulgencias a cambio de dinero; este documento es conocido como Las 95 tesis de Wittenberg y se consideró el comienzo de la Reforma. Al principio, la Iglesia Católica menospreció las ideas de Lutero y sus ataques contra la doctrina de salvación por las obras, pero muy pronto tuvo que reaccionar ante las noticias que llegaban de Alemania, pues gran parte de la gente estaba desafiando el dominio de la Roma papal, que finalmente le declaró hereje y le excomulgó. Esto dio lugar a que Europa quedara dividida en dos ejes, por un lado aquellos países que seguían reconociendo al Papa como supremo y único jefe de la Iglesia Católica, y de otro, aquellos que rechazaban las pretensiones de Roma y se acogieron al nuevo enfoque religioso promulgado por Lutero y que recibieron el apelativo de protestantes; dicha división provocó una serie de guerras religiosas en Europa que duraron casi veinte años.

Para comprender la revolución que supuso la reforma protestante y cómo se acogieron sus tesis por la ciudadanía, retornemos a la mente del hombre medieval, temerosa y extremadamente supersticiosa, se sentía en un mundo rodeado de espíritus, la mayor parte de ellos de carácter maligno, lo que le arrastraba a protegerse mediante una simbología cuidadosamente elegida durante siglos como podía ser el agua bendita, las invocaciones, la oración, la penitencia o los exorcismos. La influencia de la luna sobre la vida y la muerte, además de sobre un sinnúmero de eventos naturales como el nacimiento, la enfermedad, la agresión o la locura, requerían de defensa espiritual, de invocación ritualista que contrarrestase tales influencias. Tal como sigue sucediendo hoy en día, quien fabrica el mal fabrica también el remedio y ahí estaba la iglesia católica, dispuesta a inocular el miedo para poder contrarrestar después vendiendo sus indulgencias.

Para entender mejor el concepto de indulgencia habremos de contextualizar en las diferentes épocas de su historia, pues no significa lo mismo para un hombre actual que para los contemporáneos de Lutero o incluso para otros que vivieron muchos siglos atrás; hubo épocas en que servían para recuperar la aceptación de los congéneres tras un pecado determinado, el reconocimiento público, arrepentimiento demostrado y alguna penitencia que podía consistir en beneficio a la comunidad. A partir de ahí iría convirtiéndose en moneda de cambio que pagaría el pecador y cobraría la Iglesia de formas muy diversas, desde la peregrinación, combatir en guerras contra los “infieles”, libertar esclavos; hasta llegar finalmente al pago en efectivo.

El cambio conceptual se aprovecha para sembrar en la mente del hombre mecanismos tan importantes desde un punto de vista psicológico como el miedo, la culpa, el castigo, el

arrepentimiento, el perdón, etc. Es significativo el proceso evolutivo que realizó la Iglesia respecto a la bondad de las indulgencias y la instauración de la necesidad de ellas en la mente del individuo; inicialmente sería el concepto de *contrición* (dolor y arrepentimiento por haber ofendido a Dios) el que la Iglesia esgrimía como condición necesaria para el perdón de los pecados, pero durante el siglo XIII aceptaría el nuevo concepto de *atrición*, muy parecido al anterior pero cambiando el matiz de dolor por el *miedo*<sup>47</sup>. Al rebajar las condiciones al pecador, la Iglesia se aseguraba un mayor número de arrepentimientos y solicitudes de remisión a través de las indulgencias.

Para entender la necesidad del perdón por parte del pecador hay que entender también otro concepto extraordinariamente importante: el purgatorio, lugar de estancia previa al ingreso en el cielo y que apenas si tuvo relevancia en los orígenes del cristianismo ni posee una clara apoyatura en los textos bíblicos, ni tampoco aceptado por la confesión Ortodoxa, pero que venía siendo potenciado por la Iglesia Católica de ese momento para establecer un sistema de temor y de absolución, es decir, control de pensamiento y de comportamiento. Tras la muerte, sólo irían al cielo los puros de corazón y los escasos santos reconocidos previamente por la Iglesia; lo habitual para los mortales sería pasar primero por el purgatorio donde habrían de ser redimidos los pecados cometidos en vida. A los creyentes se les había convencido de que la estancia en el purgatorio podría llegar a ser tan elevada que alcanzaría miles de años, todos ellos de dolor y sufrimiento. A mayor tiempo de estancia, más posibilidad de beneficios al vender conmutaciones a quienes pretendiesen rebajarla, bien para hacer una rebaja crediticia en vida, bien para rebajar la estancia de familiares ya muertos.

En los orígenes de la Iglesia, la absolución del pecado se ritualizaba ante una congregación de fieles, la confesión pública del pecador con su arrepentimiento y la penitencia, iniciada ya por la propia exposición al proceso, que se completaba mediante ayunos, obras piadosas hacia los congéneres, oración, etc.; con el paso del tiempo, el proceso público se cambiaría por la confesión privada del pecador ante un religioso y entonces se llegó a establecer incluso un registro de las posibles ofensas con sus correspondientes penas que ya funcionaba hacia el siglo VII; a partir de ahí comenzaría a vislumbrarse por la Iglesia el lucrativo negocio al que llamaron penitencia de hechos. La institución de penitencia se convertiría en sacramento y el proceso lógico inicial de la Iglesia de dolor-confesión-satisfacción-absolución, se iría

---

<sup>47</sup> ATKINSON, J. (1985). Pág. 159. "*Significaba, en efecto, que sólo hacía falta un requisito tan pequeño como la atrición para conseguir la absolución y, por tanto, la desaparición del castigo eterno, con la posesión cierta del cielo*".

corrompiendo y modificando hasta convertirse en dolor-confesión-absolución-satisfacción; la culpa y el castigo eterno sólo se limpiarían mediante la absolución, y el castigo habría de sufrirse tanto en vida como después de la muerte, es decir, en el purgatorio.

Resumidamente, Atkinson (1985) nos muestra la deriva que respecto al concepto de indulgencia y su utilización mantuvo la Iglesia Romana: en 1187, Gregorio VIII garantizaba indulgencia plenaria por luchar contra el Islam o se pagase el precio de un soldado que lo hiciese en su lugar; en el año jubilar de 1300, se estableció la indulgencia por visitar las tumbas de los apóstoles en Roma durante quince días, pero dicha indulgencia sólo tendría lugar una vez cada siglo; Clemente VI, en 1343, rebajaría dicho periodo a cincuenta años; poco después, Urbano VI lo rebajaría a treinta y tres como símbolo de la duración de la vida terrenal de Cristo, periodo que tiempo después Pablo II rebajaría a veinticinco años aduciendo la brevedad de la vida humana. Permanentes cambios de criterio que ampliaban sustancialmente las posibilidades de obtención de beneficio económico, hasta convertirse en un mecanismo que liberaría de la expiación a todo aquel que estuviese dispuesto a pagarlo en cualquier momento. Al principio sólo afectaba a los vivos pero en 1476, Sixto IV extendió las indulgencias a los muertos que podrían ver minorada su estancia en el purgatorio cuando alguien vivo pagase por dicha rebaja.

La Iglesia se iría convirtiendo progresivamente en “vendedora del perdón”, lo que engendraría el germen de la Reforma; en este caldo de cultivo aparecería Lutero con su reformismo eclesiástico, un nuevo enfoque de la fe en Cristo, más humana, más directa, sin intermediarios<sup>48</sup>; tal vez el germen necesario para el advenimiento de un cambio en la forma de pensar, de percibir humanas, el abono necesario para el Renacimiento.

La larga y penosa instauración reformista dejaría tras de sí en buena parte de Europa un extenso listado de desgracias y también, para mucha gente, una gran desilusión y decepción; los ciudadanos, ávidos de una reforma social y material pensaron que Lutero estaría con ellos en ese aspecto reformista, pero éste, pese a comprender el movimiento social de la gente, sólo pretendía una reforma de la iglesia, de la religión, de la relación entre hombre y Dios, no de

---

<sup>48</sup> ATKINSON, J. (1985). Pág. 27: “Desde luego, redescubrió la grandeza y dignidad natural del hombre, cuerpo y alma; denigró y ridiculizó el escolasticismo, rompiendo sus cadenas; dio al hombre un nuevo sentido de liberación. Pero golpeó fatalmente el sentimiento de dependencia del hombre hacia Dios, el sentido sobrenatural en la interpretación de la vida, la realidad espiritual de la muerte seguida de un juicio. Mirando retrospectivamente, como podemos hacer ahora, a los cuatrocientos años de iniciado el proceso, nos damos cuenta de que cada avance subsiguiente en el pensamiento humano ha quitado a Dios de ese campo de investigación como una hipótesis innecesaria. Copérnico y Newton lo quitaron del cosmos, Darwin de la vida, Marx de la historia, Freud del último reducto de la mente y del alma”

hombres contra hombres. En todo el proceso reformista se intentaría anular a Lutero por parte de Roma, se le juzgó y condenó, pero no pudieron anularle<sup>49</sup> ni detener su reforma que produciría profundos cambios en los métodos pedagógicos de su tiempo; hay que admitir que la cultura germánica recibió de Lutero un poderoso impulso al afirmar la necesidad del libre examen de los textos sagrados, traducidos por vez primera a una lengua distinta del latín y poniéndolos a disposición del ciudadano, con lo que conseguía que el pueblo se viera en la necesidad de leer y de examinar por sí mismo las sagradas escrituras. Así, decayó el estudio del latín en beneficio de la lengua germana y los ciudadanos tuvieron acceso a los textos traducidos a sus respectivas lenguas creando para ello una motivación a la lectura y la cultura en general. Alguien que no vería con buenos ojos el abandono del latín sería Erasmo de Rotterdam (1467-1536), humanista autor de la obra "*Elogio de la locura, del método del estudio y la primera educación libre del niño*", apoyaba que la instrucción debe basarse en el estudio de las principales obras clásicas, que ésta debe comenzar con ejercicios gramaticales abstractos. Defendía también Erasmo la educación femenina, lo cual puede parecer nimio en nuestra época, pero la idea se impregnaba de conceptos evolucionados para la suya. Erasmo tenía en común con Lutero la aplicación del método crítico-analítico a la interpretación de las sagradas escrituras, pero diferían bastante en el humanismo, arraigado mucho más en el primero, que desechaba cualquier tipo de violencia. En este aspecto está más cerca de su contemporáneo Felipe Melanchtón (1497-1560), conocido como el "preceptor de Alemania", verdadera autoridad en el campo de la pedagogía, célebre humanista compañero docente y amigo de Lutero, a quien ayudaría en su Reforma; entre sus obras encontramos "*Epítome moralis philosophiae*" (1538), y "*Elementa Ethicae doctrinae*" (1550) donde presenta verdaderos tratados de moral.

Con los años, el criterio luterano imperaría en Alemania y otros países reformistas y el latinismo iría perdiendo la hegemonía que había mantenido durante siglos. La instauración del ideario reformista promovió cambios sociales que marcaron significativamente la forma de pensar y sentir de los europeos y posteriormente sería trasladado a la nueva tierra que estaba siendo colonizada. Vamos a centrarnos en un personaje de elevada importancia en tales cambios, cuyos postulados dieron una nueva interpretación a la relación del hombre con Dios y en el destino de la misma; Juan Calvino (1509-1564) fue un religioso de origen francés, de

---

<sup>49</sup> ATKINSON, J. (1985). Pág. 219 y 219. "En su primera carta al Papa (1518), Lutero se arrojaba a sus pies; en la segunda (1519) se dirigía a él como su humilde servidor, pero sin retractarse; en la tercera (1520), se dirigía a él como un igual y le compadecía como a un pobre Daniel en el foso de los leones. Hacía la demoledora observación de que al Papa se le llamaba vicario de Cristo en razón de que había vicario porque alguien estaba ausente, y era Cristo quien estaba ausente de Roma".



carácter introvertido y meditabundo, de alta formación en temas legales y teológicos que profesaba la fe cristiana y la doctrina de la Iglesia romana en plena efervescencia del cambio y que posteriormente se convertiría en uno de los padres de la Reforma; en 1534 abraza las ideas protestantes y a partir de ahí comienza una lucha tanto en su propio interior, como en defensa y expansión de las ideas luteranas, llegando a ser incluso más influyente que éste en algunos aspectos de la nueva doctrina. Calvino defendía inicialmente el ideal de un Dios entrelazado con la naturaleza, en un tiempo en que el miedo estaba siempre presente bajo la amenaza del infierno y del purgatorio; Copérnico estaba arrebatando a la Tierra toda conceptualización divina y Calvino, ante esta nueva asunción, concluye que Dios es sólo espíritu, siendo la Tierra para el hombre un lugar donde laborar y trazar un camino hacia Dios; ante esta perspectiva, el mundo se desacraliza para secularizarse y ser recuperado para el hombre, mientras que Dios deberá ser alcanzado a través de la vida en este mundo; si durante la Edad Media la vida y el mundo se habían concebido como esfuerzo y castigo, Calvino ennoblece al trabajo como una muestra y camino hacia Dios, siendo la vida una bendición y no una desgracia.

Las nuevas creencias de Calvino le llevan a la excomunión y huye de Francia para instalarse en Suiza, donde en 1536 publica la que será su obra cumbre: “*Institución de la Religión Cristiana*”, un comentario sobre el credo de los apóstoles desde un enfoque reformista que será el primer tratado sistemático de la teología protestante. Calvino tenía una imagen negativa del ser humano y defendía que sólo la fe será capaz de alejar el miedo y que sólo de Dios puede obtener el hombre todo cuanto le falta; en el eje de sus teorías encontramos el criterio de *doble predestinación*, donde Dios dispone de antemano para cada hombre uno de dos caminos, el de la salvación, o el de la condenación, dejando sólo a la capacidad humana el adherirse o no a tales designios divinos. Este punto de vista ha ido adquiriendo a lo largo de casi cinco siglos una dimensión tan importante que ha cambiado el sentido de la sociedad con unas consecuencias de proporciones que se irán describiendo en adelante y que se convirtieron en una corriente llamada Calvinismo con elevada influencia en teología, economía, sociedad, educación, trabajo y familia.

Calvino hizo importantes aportaciones al protestantismo organizando la disciplina eclesiástica y sistematizando su doctrina, al tiempo que la defendía de posturas contrarias con severidad hasta llegar a contribuir en 1553 a la condena y muerte del religioso español Miguel Servet con quien mantuvo disputas teológicas en Ginebra. Sería precisamente desde esta ciudad suiza, a la que habían llegado reformados de muchos lugares de Europa para sentirse más

seguros, donde Calvino estableció un centro de formación de la nueva teología con la ayuda del religioso escocés John Knox (1514-1572) y el religioso de origen francés Guillaume Farel (1489-1565), y en 1559 formaron la llamada Academia de Ginebra bajo el impulso de Calvino, quien daría posteriormente el relevo a su compatriota, el también teólogo francés Teodoro de Beza (1519-1605) y donde a finales del XVII se habían formado ya mil seiscientos teólogos reformistas que irían ejerciendo posteriormente su ministerio por Europa y Norteamérica. Tal vez uno de los pasos más importantes que se dieron en Ginebra, con la colaboración de Knox fue la confección para el pueblo de habla inglesa de la llamada Biblia de Ginebra, que Knox se encargaría de llevar a Escocia y de su extensión a toda la zona de influencia inglesa.

La Reforma de Lutero había calado también en el seno de la Iglesia de Inglaterra, escindida de la Católica Romana en 1534 bajo el reinado de Enrique VIII, a quien pasó el cargo de Cabeza Suprema de la misma, manteniendo un dogma católico inicialmente hasta que en 1552 se edita un nuevo *Libro de Oración Común*, que contiene ya rasgos puramente protestantes. A partir de estos hechos y en los años siguientes se produce un cambio de verdadera importancia social donde la autoridad eclesiástica es segregada de la esfera económica, contribuyendo a que un nuevo concepto de propiedad o posesión material se desarrolle en la sociedad sin tener que cargar con una crítica o el cuestionamiento desde una esfera teológica. Así, dentro de la perspectiva reformista, los Estados son más seculares o “liberales” arrebatándose al ámbito religioso la responsabilidad de “velar” por el bienestar social, estableciendo que debe ser el propio Estado y no la Iglesia quien deba fijar las normas de una conducta económica en la sociedad. Todo ello irá produciendo una deriva respecto al concepto de bien económico individual que hasta entonces había permanecido dentro del ámbito del bien comunitario supeditado al Estado, para que a partir de entonces surjan dos conceptualizaciones que caminarán creciendo en paralelo: individualismo y secularización. De esta forma se inicia una nueva relación entre el Estado y la vida económica que se irá percibiendo, inicialmente en los cambios normativos del Parlamento Inglés respecto a los monopolios como punta de lanza de un liberalismo económico de intervención en retirada progresiva y que favorece el enriquecimiento de concentración más individualizado. El Estado irá facilitando de forma progresiva la consolidación normativa encaminada a la obtención de beneficio personal, al tiempo que irá perdiendo fuerza el sentido del bien común; todo ello promueve el negocio de especulación lucrativa y el enriquecimiento individual, a través de un despreimiento del carácter moral de la compasión o la redistribución; hemos de recordar que todos estos cambios se producen en un momento de plena expansión colonial, mercantil, social y política

de Inglaterra, que en 1601 vería constituida la *Compañía de las Indias Orientales* como vehículo impulsor del comercio y la economía en general entre Inglaterra y el resto del mundo, sin olvidarse la importancia también del ámbito cultural, como por ejemplo, la exportación de los novedosos métodos de cultivo que habían logrado los holandeses, los cuales crearon su propia versión de *Compañía Neerlandesa de las Indias Orientales* en 1602. Toda esta actividad colocaría a Inglaterra en una dimensión socioeconómica de vanguardia que sería el germen de la Revolución Industrial de finales del XVIII

La sociedad inglesa va percibiendo los cambios y se impregna de nuevos sentimientos sociales que valora y prima la actitud emprendedora frente a la dependencia, y también la prosperidad y el enriquecimiento personal frente a la conformidad y la pobreza. Debido a la gran influencia inglesa, todos estos cambios se van exportando a las zonas de influencia protestante del resto de Europa, al tiempo que cruzan el océano en el interior de los “corazones” de emigrantes de fuertes convicciones puritanas y calvinistas que se instalan en el “nuevo mundo” portando la biblia de Knox, acompañados de millones de inmigrantes del resto de Europa; recordemos el caso del buque *Mayflower* que en agosto de 1620 viajó desde Holanda al nuevo mundo con un cargamento humano de puritanos ingleses exiliados en dicho país por ideas religiosas.

La economía inicial en las zonas del interior de Norteamérica se basó principalmente en un sistema autárquico de caza y cultivo, mientras que en las zonas costeras fue el comercio con el exterior y la pesca ballenera, lo que promovió la construcción de barcos para tales fines, que iría promoviendo a su vez una industria creciente. Con fecha 1672 se creó la *British Royal African Company* que promovió el auge de importación de esclavos como comercio y mano de obra, que más tarde compartirían traficantes independientes.

Vemos nuevamente cómo cambian los dos conceptos que venimos trabajando, de un lado, el temor a Dios va cediendo en la mente individual y colectiva con la nueva teología y concepto de obtención del sustento y bienestar; al mismo tiempo resurge con fuerza un deseo individual, en este caso de orden material aunque la finalidad esté envuelta en tintes teológicos. Al estudiarse la historia de la educación hay que sumergirse en la historia de la Reforma, para percibir el verdadero valor que la primera tuvo para la victoria y el asentamiento de la segunda, hecho éste que supieron anticipar y explotar adecuadamente los reformistas, introduciéndose ellos mismos o haciendo introducir sus obras en universidades y escuelas. Tal como ocurre siempre, la intención de adoctrinamiento va envuelta en un cúmulo de saberes que no sólo sirven como soporte, sino que dotan al educando de un conocimiento

extremadamente útil si éste es capaz de discernir y separar ambas cosas. No en vano decía Erich Fromm<sup>50</sup> (1900-1980), que la razón es la facultad del hombre para captar el mundo por el pensamiento, a diferencia de la inteligencia, que es la capacidad de manipularlo con ayuda de las ideas.

En algunos países de Europa, incluida España, se producirían reacciones contra la labor de aquellos religiosos que atacaban el corazón de la Iglesia Católica; estas reacciones darían lugar a la Contrarreforma, llevada a cabo por poderes políticos y eclesiásticos. Los movimientos contrarreformistas supieron ver también el poder de la educación en sus propósitos y para tal fin se apoyaron en la orden jesuita que por entonces llevaba a cabo una labor principalmente educativa en algunos de los países fieles al papado.

En 1560, la difusión Protestante cubría ya buena parte de Alemania, Suiza, Escocia, Holanda y Francia; mientras que se mantenían fieles al papado Polonia, Irlanda, Bélgica y el sur de Europa. Las Islas Británicas seguían a la Iglesia Anglicana, mientras que los Balcanes, Rumania y Rusia seguían siendo ortodoxos. El monarca español de la época, Carlos I (1500-1558) que la vivió de lleno en Alemania y más tarde su hijo Felipe II (1527-1598), harían todo lo posible para mantener al país al margen de la influencia reformista que vivió Europa, llegando a conseguirlo, no sin bastantes dificultades.

El humanista francés Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), llegó a preocuparse bastante de la educación de su época criticando el trato que se daba a los niños en los colegios, lo inadecuado de los sistemas educativos que se impartían, considerando incluso verdaderas prisiones las escuelas infantiles; se oponía a toda severidad excesiva en la disciplina y a los castigos corporales que afectan al cuerpo sin mejorar el espíritu. Gran parte de su obra se concentra en "*Essais*", escrita en 1580. En cambio, este pensador estaba en contra de la educación global femenina.

La educación española del XVI seguía estando en su mayor parte en manos de la Iglesia y en menor porcentaje en centros dependientes de las autoridades municipales. En el ámbito religioso destaca la actividad de la Compañía de Jesús, fundada en 1534 por San Ignacio de Loyola (1491-1556), que, además de la religiosa, desempeñaba una amplia labor docente. Esta orden llegó a aquilatar tanto poder que suscitó recelos en los gobernantes de muchos países. Un jesuita español de gran proyección pedagógica fue Juan Mariana (1536-1623) que

---

<sup>50</sup> FROMM, E. (1956), Pág. 60

con su obra "*De rege et regis institutione*" conseguiría posicionarse entre los grandes teóricos de la educación. Pero desde una proyección dual psico-pedagógica, la figura española más importante de la época fue Juan Huarte de San Juan (1526-1589) de quien destacamos su obra conocida como "*Examen de ingenios para las ciencias*" donde expone ideas avanzadas para su tiempo como la división del trabajo, la orientación profesional, selección y mejoramiento de las personas; ideas que sólo en nuestros días serán estudiadas, defendidas, propagadas y adoptadas definitivamente. El examen de aptitudes y no de conocimientos sería la guía del pensamiento de Huarte, así como la mejora corporal y mental como base de la pedagogía y de la enseñanza; por todo ello, es considerado como precursor de la moderna orientación profesional y considerado como el padre de la psicología diferencial.

También haría importantes aportaciones al concepto de educación y su necesidad Pedro Simón Abril (1530-1595), profesor de la universidad de Zaragoza, quien con su obra "*Apuntamientos de cómo se deben reformar las doctrinas y la manera de enseñarlas*", señalaba los errores que se cometían en la enseñanza como por ejemplo enseñar lenguas extranjeras mediante material escrito en dichas lenguas; de lo inadecuado del proceso de aprender memorizando sin priorizar la comprensión; de hacer más hincapié en la teoría que en la práctica, etc.

Vemos cómo lentamente va cambiando la forma de entenderse el proceso educativo para irse adaptando a la evolución social; en principio irá apareciendo la teoría, si bien la consolidación de esos ideales tardará en llegar. Importante teórico del XVII fue el checo *Comenio*, cuyo verdadero nombre es Jan A. Komensky (1592-1671), de quien destacaremos "*la didáctica magna*", obra que describe su método personal, la exaltación de la naturaleza que necesita de un proceso educativo donde la relación maestro-alumno no tenga tensiones ni esté mediatizada por el temor, sino admiración y comprensión. Defendía que la educación era necesaria para todos, incluso para aquellos menos dotados intelectualmente; defendía que debía extenderse hasta los veinticuatro años, edad en que se alcanzaría la madurez personal y establecía cuatro periodos de seis años, cada uno de ellos con un tipo de educación diferente, el orden sería: materna, elemental o vernácula, gimnasial o latina, y superior o académica. Vemos en su escuela materna un avanzado precursor de lo que es hoy el tramo preescolar, sin olvidar que la propuesta de Comenio data del año 1600, el dato nos facilita la reflexión de las ideas innovadoras de este pensador en un tiempo tan convulso.

Seguidamente aparecería en Inglaterra otro pensador que tendría una gran proyección pedagógica, Jonh Milton (1608-1674), quien con su conocida obra "*Paraíso perdido*" exponía

su ideal pedagógico que se asentaba sobre una perspectiva naturalista y sensible.

Como ocurría con Milton, la educación en Europa se tornaba naturalista, se observaba que la vida campesina arrojaba niños más sanos y fuertes que los criados en ciudades y comenzó a valorarse el contacto con la naturaleza. En este cambio conceptual se originó el advenimiento de una corriente de pensamiento nueva y fresca donde también se englobaba la educación.

John Locke (1632-1704), pensador inglés considerado hoy el padre de empirismo y del liberalismo moderno, haría también grandes aportaciones al ámbito pedagógico. Locke, desechando el innatismo, concebía la mente del ser humano como un folio en blanco que habría de irse escribiendo a través de los datos de la experiencia; tanto cuerpo como espíritu debían alimentarse de la naturaleza en su desarrollo y la educación era la base principal de este proceso, una educación que mantuviese una relación basada en el respeto por el niño, aprovechando el juego como una parte más del proceso educativo. En su obra "*Pensamientos sobre la educación*" publicada en 1693, aglutina buena parte de estas ideas.

Se van sucediendo así en diferentes puntos de Europa opiniones respecto a la educación, en general bastante descuidada en cuanto al pueblo llano se refiere. En Alemania destacaría Hermann F. Lubeck (1663-1727), profesor de la Universidad de Halle, impulsor de un sistema de escuelas orientadas inicialmente a alumnos más desfavorecidos económicamente y que alimentaba de sus propios alumnos más destacados para ir creando el cuerpo de profesores. Con el tiempo y dada la calidad de su enseñanza, sería prototipo educativo que se extendería por el país.

Al igual que Lubeck en Alemania, en Italia aparecería Giambattista Vico (1668-1744), profesor de retórica conocido como ferviente defensor de la teoría de la espiral creciente de la historia para explicar cómo determinados hechos históricos se parecen entre sí; su idea educativa defiende estimular la imaginación y ejercitar la memoria, siempre en un ambiente de respeto hacia el educando; sus ideas calarían muchos años después. Entre sus obras más importantes está "*De nostri temporis studiorum ratione*", sobre educación.

En Francia destacó Francois Fénelon (1651-1715) con su obra de verdadero impacto político y social "*Las aventuras de Telémaco*" de 1699; pero donde plasmaría su ideario educativo sería en la obra "*Tratado de educación de las hijas*" publicado en 1687, en que defendía la educación femenina al tiempo que introducía aspectos psicológicos que debían tenerse en cuenta tanto en el proceso educativo como en los textos que se destinaban a ello. Fénelon era

religioso y sería condenado por la Santa Sede por sus ideas consideradas contrarias a los intereses de la Iglesia.

Contemporáneo del anterior sería el también religioso y educador francés Juan bautista de la Salle (1651-1719), que en 1684 fundaría la orden religiosa llamada Hermanos de las Escuelas Cristianas, la primera orientada en exclusiva para fomentar la educación infantil y que en 1685 evolucionó hasta dar lugar a la fundación en la ciudad de Reims de la primera escuela normalizada para maestros. Su sistema iría desarrollándose hasta lograr implantarse en todo Francia, revolucionando la pedagogía del país a finales del XVII con proyección a países limítrofes. Entre sus obras destaca “*Guía de las Escuelas Cristianas*”, una de las mejores obras sobre pedagogía de ese siglo.

En este escenario de ideas propicias irrumpiría con fuerza en la Alemania de finales del XVIII otro movimiento llamado Romanticismo, una nueva perspectiva de pensamiento que, sobre la piedra angular de las ideas de Goethe miraría hacia el interior, es decir, hacia un mundo más espiritual, más humano, muy poco empirista e inaccesible por los mecanismo de la razón, una corriente de casi cinco décadas que trató de romper con un cientificismo empirista que sólo contemplaba aquello que fuese medible; poniendo de manifiesto otras posibilidades de pensamiento y de investigación, otras pretensiones y nuevos enfoques sobre el ser humano, su sensibilidad, su yo interior, su evolución a través de su propio conocimiento interno, un humanismo antes negado por el enfoque empirista y que llevaría a Alemania hasta una hegemonía científica que duraría un siglo. Un ejemplo claro lo encontramos en el campo de la investigación científica donde destacaría la Universidad de Berlín fundada en 1809 y donde uno de sus máximos exponentes, el humanista Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) fundaría la filología comparada. Estas reformas se extendieron a otras disciplinas y a otros países, produciendo enormes avances en el conocimiento humano.

En el enfoque educativo, muy posiblemente fuera el suizo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) quien aportase un cambio a la importancia social de la educación. Como anticipador del iluminismo francés, precursor del romanticismo y estudioso de la psicología infantil, llegó a distinguir dos fases en la educación del niño, la *negativa* y la *positiva*; en la primera habremos de dejar que sea la naturaleza la que actúe por sí misma sobre el sujeto para, ya en la segunda, ser sometido a un proceso educativo dirigido a crear una ética propia mediante los conocimientos adecuados que le lleven a distinguir bien del mal, siempre dejando espacio

para un desarrollo intelectual basado en la libertad de conocimiento y de acción. Rousseau<sup>51</sup> rechazaba la forma educativa de su tiempo considerando que la sociedad corrompía los espíritus puros de los infantes. Verdadero adelantado a la pedagogía moderna, en sus obras "*Emilio o de la educación*" y "*La nueva Eloísa*" va trazando un programa educativo para un niño imaginario con etapas de cero a dos, de dos a doce, luego a quince, hasta llegar a los veinte. Contempla el proceso como algo natural alejado de cualquier sentimiento traumático sino cargado de motivación y afectos positivos por parte del educando, buscando un equilibrio natural mediante el cuidado del intelecto pero también de lo físico. Introduce también la necesidad de la educación femenina pero con bastantes diferencias a la masculina. Sus ideas tuvieron gran influencia en la Revolución Francesa, en el nacionalismo y en las ideas republicanas, su frase "*El hombre nace libre, pero en todos lados está encadenado*" pertenece a la que se considera su obra cumbre "*El contrato social*" y define la sensibilidad hacia el ser humano como individuo y cómo la sociedad puede llegar a corromperle.

La educación comienza a contemplarse desde círculos externos al religioso, al tiempo que todo el proceso pedagógico va enfocándose hacia métodos que logren hallar y expandir la sensibilidad del niño mediante prácticas de intervención respetuosas, integradoras y sensibles, creadoras de mentes críticas y curiosas, lejos de los procesos dictatoriales que hasta entonces se practicaban. El problema es que estas nuevas perspectivas amenazaban el poder de la religión respecto de la educación, en cuyas manos permanecía aún la tarea pedagógica.

A comienzos del XVIII se desarrollaría otro movimiento cultural e intelectual, iniciado pocos años atrás, que cambió la perspectiva del conocimiento introduciendo cierto grado de sensibilidad como el antes mencionado Romanticismo; este nuevo movimiento sería la Ilustración, con origen en Inglaterra y Francia y cuya influencia se extendería por Europa a lo largo del siglo. Con la Ilustración se produciría un cierto excepticismo religioso y rechazo por la superstición y la tiranía de los poderes establecidos; al mismo tiempo se desarrollaba una necesidad por el conocimiento en general con importantes avances en el pensamiento; no en vano se denominó el siglo de las luces dado que se defendía que la humanidad podría y debía disipar todas las dudas existentes a través de las luces de la razón. Su influencia alcanzaría todo el espectro social como la política, economía, etc. La Ilustración se asentaba en teorías racionalista y empirista y las corrientes de pensamiento de Rousseau, Diderot, Montesquieu,

---

<sup>51</sup> ROUSSEAU, J. (1990), Pág. 72. "*En las ciudades se ahoga a los niños a fuerza de tenerlos encerrados y vestidos. Quienes los gobiernan aún no saben que el frío, lejos de hacerles mal, les da fuerzas, y que el aire caliente los debilita, les da fiebre y los mata*".



Spinoza, Locke, etc. Aprovechando el desarrollo alcanzado mediante acontecimientos sociales como la burguesía, la industrialización y crecimiento económico; aportaría un marco social que desembocó en la propia Revolución Francesa.

En plena Ilustración también germinaría un pensamiento que, si bien no era nuevo, sí había estado apagado desde hacía siglos, nos referimos al Filantropismo. Encontramos un origen de este movimiento en las figuras de la Ilustración Escocesa, concretamente en figuras como Thomas Reid, James Mill, Adam Smith. La corriente de pensamiento filantrópico se asienta en llevar a la práctica la idea general de la Ilustración, es decir, en aplicar el sentido empírico de la razón a la relación entre los hombres y de éstos con la propia naturaleza; pero tal vez el aspecto social que más pudo haberse beneficiado de esta corriente de pensamiento fue la propia educación que, a través de aportaciones económicas de personas adineradas obtendría una mayor posibilidad de extender sus beneficios a más niños y en mejores condiciones. Debemos destacar aquí la figura de Christian Wolke (1741-1845), con la obra "*Método de educación*". En general, en el ideario educativo filantrópico se tendía a una educación blanda en cuanto a disciplina, un estudio desarrollado de forma agradable, despertar interés por las actividades artesanas; todo ello orientado a lograr un individuo cosmopolita en paz consigo mismo y feliz con la humanidad. Una de las aportaciones del Filantropismo lo debemos al acaudalado Henry Dunnat, quien en 1863 fundaría la Cruz Roja en Ginebra, organismo de índole internaciones hoy en día y de elevada importancia en cuanto a servicio social.

Con este nuevo enfoque que desarrollaba considerablemente el aspecto educativo social, se ponía de manifiesto al mismo tiempo una necesidad importante también consistente en extender la educación incluso a aquellas personas no ya desfavorecidas socialmente sino portadoras de deficiencias que les apartaban aún más de la educación. Así, poco a poco surgieron demandas sociales desde todos los rincones de Europa que clamaban por un derecho a la educación pública y que tendrían respuesta prodigándose las escuelas de primera enseñanza y también otras de educación especial, aunque en este segundo caso mucho más escasas con relación a las necesidades reales. Samuel Heinicke (1725-1790) abría en Alemania un centro docente para sordomudos, mientras que en Francia se dedicaría a esta misma labor el religioso español Jacobo Rodríguez Pereira (1715-1780), al igual que en Génova lo haría Octavio Assarotti (1753-1829). Estos avances supusieron un hito en la educación de personas consideradas como "anormales", pues mediante ella se lograba un tratamiento que ayudaba a tales personas a integrarse en una sociedad que les repudiaba.

Ya a finales del XVIII y finalizada la revolución, surgirían en Francia nuevos proyectos

educativos, principalmente de la mano de Nicolás Condorcet (1743-1794) que, con su obra *"Esquema para un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano"*, defendía un ideal pedagógico de gratuidad y facilidad de acceso a la enseñanza, un sistema de escuelas públicas lo suficientemente amplio como dar cobertura a la creciente demanda social y con una adecuada estructuración de material docente y personal adecuado para cubrir un mínimo de conocimientos básicos y que englobase por igual a niños de ambos sexos, una igualdad salida del proceso revolucionario y que comenzaba a calar hondamente en los ciudadanos.

Este ideario francés se exportaría a otros países europeos donde arraigó también con fuerza, prueba de ello la encontramos en Johann H. Pestalozzi (1746-1827) pedagogo suizo que siempre defendió la reforma social basada en la educación. Su obra docente, eminentemente rural, entrelazaba la actividad escolar del niño con sus tareas de trabajo en el campo; se hacía cargo de niños huérfanos o desamparados y no sólo les formaba en materias puramente académicas sino en otras profesionales que les ayudarían a integrarse socialmente cuando fueren mayores. Podríamos considerarle como un precursor de la enseñanza de integración social de niños con problemas de adaptabilidad; su sistema llevaba al niño a un aprendizaje directo y práctico, donde se vislumbra una clara influencia de las ideas de Rousseau. En 1780 publicó *"Veladas de un ermitaño"* donde hallamos las experiencias obtenidas en su tarea docente y su propuesta de una reforma social a través de la educación. Propone también sus teorías de defender la individualidad de cada niño y de formar a los maestros adecuadamente para lograr un desarrollo integral de los educandos más allá de inculcarles conocimientos; todo ello tendría una gran influencia posterior en el área de formación del profesorado y de la creación de métodos intuitivos en el aprendizaje

También en Suiza encontramos otros personajes influyentes en la perspectiva pedagógica, de un lado el religioso Grégoire Girard (1765-1850), uno de los principales impulsores del llamado *Método Mutuo* de enseñanza donde alumnos avanzados se convierten en docentes ante sus compañeros mediante grupos pequeños; su obra pedagógica escrita más importante sería *"La enseñanza regular de la lengua materna en la escuela y en la familia"*. De otro lado, Albertine N. de Saussure (1745-1841), autora de la obra *"Educación progresiva o estudio del nuevo transcurrir de la vida"* tratará de sembrar en el alumno el afán por la búsqueda continua del perfeccionamiento del alma.

Vemos cómo a lo largo del XVIII la Ilustración va introduciendo un resurgir en el ámbito educativo, una mirada a la naturaleza y al propio interior humano para encontrar una sensibilidad perdida y un nuevo rumbo en la búsqueda de las grandes verdades humanas. En

esa mezcla que supuso la Ilustración y el Romanticismo alemán, llevaron a este país, como dijimos anteriormente, a la cabeza intelectual de Europa con un auge predominante entre el resto de países, tanto en el ámbito científico en general como en el plano filosófico e intelectual. A finales de siglo era notable la influencia Kantiana, la de Goethe, Schiller, Humboldt, Heine, Hegel, Fichte y otros tantos, que dotaron al pensamiento humano de tan ricas aportaciones filosóficas con aplicación social y conocimiento del hombre, enriqueciendo al mismo tiempo el campo pedagógico en general. Las demandas de Fichte de devolver al pueblo alemán el esplendor perdido, pasaría necesariamente, según éste, por el campo de la pedagogía, sin la cual nunca sería posible conseguirlo.

Dentro de la pedagogía alemana en ese periodo, el que quizás aportase más sería Johann Friedrich Herbart (1776-1841), para quien la ética y la psicología se convertirían en la base de su pedagogía a la que otorgaba tres cometidos principales: la instrucción, la formación del carácter y el gobierno; el primero englobaría todo el compendio de materias a estudiar mediante la atención perceptiva encaminada a desarrollar una serie de intereses (empírico, estético, religioso, social, especulativo y simpático) encaminados todos ellos a preservar y potenciar lo aprendido para poder poner en práctica posteriormente cinco ideas morales (justicia, libertad, equidad, benevolencia y perfección); el segundo tendrá la función de, respetando siempre la personalidad del educando, potenciar sus buenos impulsos al tiempo que se le enseña a reprimir o dominar los malos instintos, es decir, equilibrio y contención en la personalidad; el tercero, será el encargado de elaborar las normas. Herbart sería así considerado como fundador de la pedagogía como ciencia, a la que achacaba el cometido de forjar a los educadores del estado y los futuros dirigentes del mismo, además de crear ciudadanos bien educados.

Apoyándose en el ideario de Pestalozzi encontramos al pedagogo alemán Friedrich Fröbel (1782-1852), claro defensor de un romanticismo naturalista, ideó un sistema educativo mediante objetos que el niño pequeño manipulaba para generar destreza y aprendizaje desarrollando así sus capacidades innatas que debían ser potenciadas por el educador. Su forma de trabajar sería aprovechada posteriormente para crear verdaderas corrientes de investigación en el campo de la psicología infantil y del aprendizaje. Por todo ello se le considera el precursor de los jardines de infancia actuales que logró convencer a la sociedad de la verdadera necesidad de una educación reglada a partir del tercer año del niño con carácter universal. Todas sus ideas fueron plasmadas en su obra *“La educación del hombre”*, editada en 1826.

Dentro de la Alemania de finales del XVIII cabe destacar otros autores y obras que tuvieron una clara influencia en el desarrollo de la pedagogía como por ejemplo Johann P. Richter (1763-1825) con "*La ciencia de la educación*"; Friedrich Echleiermacher (1768-1834) con "*Doctrina de la educación*"; August H. Niemeyer (1754-1828) con "*Principios fundamentales de la instrucción y de la educación*"; J. F. Schiller (1759-1805), con su obra "*Cartas sobre la educación estética sobre la humanidad*"; Vicente Milde con su "*Pedagogía Universal*".

En otros países también se recogería esta corriente, no sin cierto retraso, aportando también avances importantes en el ámbito educativo; por ejemplo en España, el pedagogo religioso Pedro José García Balboa (1695-1772), conocido en su época como Padre Martín Sarmiento y cuya obra literaria, dada a conocer tras su muerte y en la que encontramos "*La educación de los niños*", poniéndose de manifiesto su perspectiva pedagógica, su proyección lingüística y sus críticas a un sistema docente equivocado en muchos aspectos, entre otros, el de enseñar a los niños a leer de forma distinta que no fuese mediante un método simultáneo de palabras completas.

En la España de mitad del XVIII, la educación estaba mayoritariamente en manos de la Iglesia, más concretamente de la Orden Jesuita que, si bien no hay que olvidar el servicio social que ello suponía, tampoco que podría ser manejado como un auténtico monopolio de adoctrinamiento; tal sería, que en 1767 bajo el reinado de Carlos III la Orden sería expulsada del país y cesada su actividad docente acusada de conspiración; la Orden sería sucesivamente expulsada de otros países por las mismas causas hasta que bajo el papado de Clemente XIV fue disuelta en 1773. La expulsión daría un nuevo impulso a ideas pedagógicas reformistas y a la proliferación de una enseñanza de perspectiva algo más laica.

La crítica a la labor de los jesuitas no sólo provenía del laicismo sino de voces pertenecientes a la propia Iglesia como es el caso del clérigo, de origen portugués, llamado Luis Antonio Verney (1713-1792), que en esa época ejercería una notable influencia en las reformas docentes que se producirían en todo el ámbito de la Península Ibérica, pues llevaría a cabo una pequeña revolución con sus críticas a la labor docente jesuita achacándole buena parte del enorme retraso cultural existente en Portugal y España respecto de otros países europeos; no en vano él mismo había sido alumno de tales métodos en su juventud vivida en Portugal pero que supo contrastar con otros distintos al marcharse a Italia a cursar estudios superiores, tomando verdadera conciencia de las diferencias y el propósito de ponerle remedio. Uno de sus primeros pasos sería plasmar sus ideas reformistas en su obra "*Verdadero Método de Estudiar*" que editó en la Italia de 1746 bajo el seudónimo "R. P. Barbadiño de la

Congregación de Italia” y que sería rápidamente prohibida en Portugal por su contenido crítico y sus propuesta de renovación; no obstante, Verney la haría traducir e imprimir en España el año 1760 donde inicialmente fuera también prohibida pero de curso ya imparable por todo el país. Verney era estudioso de la gramática y en sus propuestas defendía una gramática básica dividida en cuatro secciones consistentes en *Etimología* (estudio del origen y diferencias de las voces latinas); *Sintaxis* (enlazado de palabras con el fin crear el discurso); *Ortografía* (cuerpo de normas de la escritura); y *Prosodia* (estudio relativo a las sílabas); conceptos todos que con el tiempo irían evolucionando. Defendía también que para que los niños aprendiesen una segunda lengua, debían conocer perfectamente la materna con anterioridad. Ya con posterioridad publicaría las obras “*Gramática*” y “*De Orthographia*”, que resultarían de extraordinaria utilidad en reformas educativas que fueron realizadas en Portugal dentro de un amplio marco reformista socio-político que bajo el nombre de Reforma Pombalina tendría lugar en el país luso a lo largo de la segunda mitad del XVIII.

En España, tras el vacío dejado por la expulsión de la Orden Jesuita se inició también un periodo de reformas educativas con la creación de escuelas públicas y centros docentes de importancia como, por ejemplo, la creación en Madrid de la Real Academia de Primera Educación en el año 1791, y también a nivel normativo educacional como por ejemplo el *Reglamento de Escuelas de las Primeras Letras*, que se considera unos de los mejores documentos pedagógicos del siglo XVIII<sup>52</sup>.

Entrado ya el XIX y perdida la efervescencia inicial de la Revolución en Francia, ese país donde se habían creado los primeros centros de atención a minusválidos había perdido parte de su iniciativa pedagógica bajo el mandato napoleónico y que no recibiría nuevos impulsos hasta mediados de siglo con nombres como Paulina de Meulan-Guizot (1773-1827) con su famosa obra "*Cartas familiares sobre educación*"; Joseph Jacotot (1770-1840), con "*La enseñanza universal*", poco reconocida inicialmente pero con efectos reales directos; Jules Simon (1814-1896), que desde la política y el intelectualismo sería un gran defensor de la educación pública francesa y la obra pedagógica en general; Marie-Jean Guyau (1854-1888), introductor del positivismo en la pedagogía; Jules-Gabriel Compayré (1843-1913) con su obra "*Historia crítica de la doctrina de la educación en Francia después del siglo XVI*"; Marie Pape-Carpentier (1815-1878), que en 1845 publicaría su obra más conocida "*Consejos sobre la dirección de las Salas de Asilos*", verdadera precursora de la educación infantil en Francia;

---

<sup>52</sup> ESPADAS, M. y URQUIJO, J. R. (1990), Pág. 338

o Luis Braille (1809-1852) quien, ciego desde los tres años, se integraría tanto en la educación que logró aportar el método de lecto-escritura para ciegos que lleva su nombre.

La medicina daría también nombres en Francia que aportaron avances importantes al campo pedagógico, como fue el caso de Jean Marc Gaspard Itard (1774- 1838) que dedicaría su vida profesional a la educación de sordomudos y de ciegos en la *Institution impériale des Sourds-Muets*; Eduardo Séguin (1812- 1880), discípulo de Itard, se centraría en el estudio del retraso mental y la atención de niños afectados, creándose en 1839 la primera escuela dedicada a la educación de estos pacientes en Francia; en 1846 publicó "*The Moral Treatment, Hygiene, and Education of Idiots and Other Backward Children*" que se considera el primer tratado sobre discapacidad mental infantil.

Otras partes de Europa trataban de introducir en la educación los avances sociales con más o menos éxito. El pedagogo italiano Juan Melchor Bosco (1815-1888) constituiría en 1859 la Sociedad Religiosa de los Salesianos, que poco tiempo después llevaría su labor docente a otros países en que se iría asentando sobre la base educativa llamada *Método Preventivo* ideado por el propio Bosco y que no sólo constituía un aprendizaje de materias generales sino de adaptación social de los educandos y preparación para el mundo laboral con el estudio de materias puramente profesionales.

Desde las Islas Británicas se dejaba notar la influencia de Robert Owen (1772-1854) como impulsor de la educación preescolar en Gran Bretaña, de quien destacamos su obra "*Las instituciones para mejorar el carácter del pueblo*"; o el escocés Alexander Bain (1818-1904), con su obra "*Ciencia de la educación*" que mostraba su interés en la relación entre fenómenos biológicos y psíquicos y su modulación en los aspectos pedagógicos.

Hay una figura clave cuya repercusión excedería significativamente los aspectos pedagógicos, nos referimos al filósofo y psicólogo británico Herbert Spencer (1820-1903) que con sus obras de finales de siglo "*Educación: intelectual, moral, física*" y "*Principios de psicología*", entre otras, mostraba una perspectiva que defendía la finalidad utilitarista moral del proceso educativo por el bien de la sociedad. Spencer había estudiado en profundidad las teorías evolutivas de Lamarck y Darwin, quedándose con aspectos de ambas al mismo tiempo y haciéndose defensor del proceso de selección natural y supervivencia de los más dotados; se convirtió en un defensor a ultranza del proceso de selección natural llevado a la sociedad y criticando cualquier tipo de intervención oficialista en la defensa de los más desfavorecidos, de cualquier tipo de socialismo o de la propia educación pública y generalista por considerarlo

como una alteración grave del curso natural de selección y consecuente con una presunta degradación por transmisión de los rasgos menos adaptativos. Esta idea sería especialmente bien acogida en aquella sociedad extremadamente individualista, donde la obtención rápida de riquezas se consideraba un valor social; esto es, los Estados Unidos de finales de siglo. De ello hablaremos más adelante para evaluar sus consecuencias.

Desde Suiza se influyó mucho en la pedagogía de esa época de la mano de Edouard Claparede (1873-1940) psicólogo y pedagogo cuyo trabajo se centraría en estudiar la interacción entre pedagogía y psicología infantil, fundando en 1912 el Instituto J. J. Rousseau, hoy Instituto de Ciencias de la Educación. Utilizó sus conocimientos psicológicos para configurar una teoría educativa centrada más en el alumno y que los profesores evolucionaran a partir del entendimiento de aquéllos; entre sus obras destacamos “*La asociación de ideas*” (1904), donde se cuestionan las doctrinas psicológicas asociacionistas del momento; “*Psicología del niño y pedagogía experimental*” (1909); “*Psicología de la Inteligencia*” (1917); “*La educación funcional*” (1921). Su estudio del desarrollo de la inteligencia infantil encontraría posteriormente continuidad en la obra de Jean Piaget.

Los comienzos del XIX también serían convulsos en buena parte de Europa con invasiones, guerras y revoluciones; la industrial y la burguesa serían dos movimientos revolucionarios que marcarían profundamente la historia. Tal como venía ocurriendo desde hacía ya algún tiempo, España no sólo se situaba en uno de los márgenes geográficos del continente sino que su marginalidad y aislamiento se extendía también a lo socio-político, incluido el ámbito educativo y cultural. La invasión napoleónica de comienzos de siglo afectaría el curso académico, principalmente a nivel universitario porque la confrontación requirió de los jóvenes con la consiguiente merma de alumnado y cierre de algunas universidades. Como consecuencia de la guerra, se produciría un corto periodo de esperanza y cambio con la Constitución aprobada en Cádiz en 1812 donde se introduce el tema de la educación como un punto importante, imponiéndose la enseñanza pública como condición y derecho indispensable de la ciudadanía. Por vez primera después de mucho tiempo, el pueblo se veía con la posibilidad de dirigirse a sí mismo desde lo más profundo de la sociedad; en una democracia, la responsabilidad educativa del Estado se acrecienta en la medida en que debe preocuparse por formar los hombres que pueden llegar a dirigir la nación<sup>53</sup>; pero el cambio radical de absolutismo a república que se pretendía era difícil de implantar en poco tiempo y

---

<sup>53</sup> NASSIF, R., (1975), Pág. 254

eso fue lo que finalmente no tuvo este periodo democrático, tiempo para avanzar. No obstante, en sus dos años de recorrido los logros fueron notables con proliferación de centros educativos y avances sociales. Dos años más tarde se instaura el absolutismo monárquico del retornado Fernando VII, devolviendo la educación a manos de la Iglesia y se deroga el contenido legal sobre la educación aprobado por la constitución.

En 1823 comenzaría una purga contra catedráticos y maestros “constitucionalistas”, que serían removidos de sus plazas y sometidos a “purificación” por parte del poder absolutista; sería especialmente cruenta la persecución sufrida por las maestras de niñas. En 1824 y siguientes se aprobarían leyes de regulación docente pero siempre desde un marco de escaso compromiso social.

Incluso en este complicado contexto no faltarían pensadores que con su obra serían capaces de paliar los negativos efectos de las convulsiones sociales en el mundo educativo; entre ellos encontramos al considerado mejor pedagogo español de este siglo, Jaime Balmes (1810-1848), que plasmaría en su obra “*El Criterio*” toda su perspectiva pedagógica. Balmes era religioso pero se apoyaba en las teorías de la Escuela Escocesa del Sentido Común; es meritoria su aproximación al estudio psicológico y conceptual de alma desde un plano metafísico y de búsqueda de una realidad que penetra por los sentidos creando las facultades superiores que se concentran en lo espiritual como verdad absoluta. Su obra “*Filosofía elemental*” contiene aspectos que más tarde serán asumidos por el estudio de la psicología científica. Es de resaltarse también su preocupación por aportar a la juventud una verdadera orientación profesional que le ayude a buscar un buen futuro dentro de sí mismos y de sus posibilidades individuales.

Muchos de los textos utilizados en la pedagogía española de aquella época se debieron al pedagogo José Mariano Vallejo (1779-1846), prolífico escritor docente, del que destacamos su obra “*Teoría de la lectura o Método analítico para enseñar a aprender y leer*”, de 1827. Otro autor a resaltar sería Mariano Carderera y Potó (1816-1893), con obras como “*Curso elemental de Pedagogía*” de 1878, “*Principios de educación y métodos de enseñanza*” de 1881, “*Guía del maestro de Instrucción primaria*” de 1884; entre otras, que llegaron a convertirle en uno de los pedagogos más influyentes en España durante la primera mitad de siglo. Otro religioso, Andrés Manjón (1846-1923), llegó a ser uno de los pedagogos más conocidos del siglo en España, pero no sólo por su aportación teórica sino por haberla llevado a la práctica con la creación de más de doscientas escuelas para menesterosos, como se llamaban en aquella época y que se extendieron desde Granada al resto del país y donde se



impartía docencia al aire libre. Sus obras “*El maestro mirando hacia dentro*” y “*El maestro ideal*” nos muestran sus inquietudes que fueron refrendadas por sus acciones pedagógicas. Una mujer, Concepción Arenal (1820-1893), llegaría a disfrazarse de hombre para obtener la licenciatura de derecho en la Universidad Central de Madrid a mediados de siglo, popularmente conocida como activista precursora de la causa femenina, sería también de elevada importancia en la pedagogía española de su época, incluida la docencia a la población reclusa; su obra “*La instrucción del pueblo*” de 1881, tal vez sea la que mejor refleja todo su potencial pedagógico.

Entre 1833 y 1876, las Guerras Carlistas afectarían al país, apenas repuesto de la guerra contra Napoleón; a mitad de siglo durante el reinado de Isabel II España seguía dividida en dos, por un lado se vislumbraba una corriente influenciada por movimientos sociales que tenían lugar en Europa y que apuntaban al liberalismo, el racionalismo, etc., corrientes que habían comenzado importantes cambios en el pensamiento de otras naciones y que ofrecían cambios sin vuelta atrás; de otra, estaban los partidarios del involucionismo, tanto social como religioso, y que se anclaban a un pasado que consideraban mejor, oponiéndose a los cambios que amenazaban con derrumbar los cimientos de sus ideales. Así, los cambios legislativos eran constantes y la educación no estaba exenta de ellos; con fecha 17 de septiembre de 1845, se aprobaría un Real Decreto conocido como *Plan Pidal* por el nombre de su impulsor, el Ministro de la Gobernación de esa época Pedro José Pidal (1799-1865), quien asumía la enseñanza como un derecho estatal que no debía ser mercancía especulativa en manos de sectores privados o de la Iglesia, ni debería ser usado como monopolio o herramienta de adoctrinamiento sectorial tal como venía haciéndose. Se centralizaría la enseñanza para ser administrada por el gobierno, al tiempo que se integraba a todos los catedráticos en un solo cuerpo y se centralizaba en Madrid todas las oposiciones a cátedra y el acceso al grado de doctor<sup>54</sup>, creándose un programa educativo a revisarse periódicamente por el Consejo de Instrucción Pública con criterios educativos a nivel nacional; también se arrebató a la Iglesia Católica el monopolio universitario que hasta entonces venía ejerciendo. Con fecha 10 de septiembre de 1852 se aprobaría un Decreto que ponía fin al Plan Pidal y devolvería a la Iglesia el dominio sobre la enseñanza en España. Un año antes el Estado habría firmado con la santa Sede un Concordato que recogía este acuerdo para dejar nuevamente en manos religiosas la actividad docente española, haciéndose garante de la ortodoxia en aspectos

---

<sup>54</sup> ESPADAS, M. y URQUIJO, J. R. (1990), Pág. 341

educativos<sup>55</sup>. En 1857 se aprobaría la Ley de Instrucción Pública<sup>56</sup>, conocida popularmente como Ley Moyano dado su propulsor el Ministro de Fomento Claudio Moyano (1809-1890), la cual remarcaba conceptos nuevos y validaba otros ya existentes como por ejemplo el intervencionismo eclesiástico en materia educativa.

Como consecuencia de tales políticas educativas, en aquella España de entrada ya la segunda mitad del XIX el índice de analfabetismo seguía siendo tan alto como muestran los datos facilitados por el INE<sup>57</sup> y que corresponden al 31/12/1877 demostrando que en España estaban censados los siguientes habitantes: Península, Baleares, Canarias y norte de África: aproximadamente 16.634.000 habitantes; Cuba, Puerto Rico, Filipinas y Fernando Poo (Golfo de Guinea): 7.823.000 habitantes; el total de la población considerada española en aquel momento ascendía a 24.456.000 aproximadamente. Según la misma fuente, en 1860, en la península, Baleares y Canarias, el total de personas que no sabían leer ni escribir ascendía al 75,52 %, habiendo descendido ligeramente en 1877 al 72,01 %; todo ello en un país donde la educación era obligatoria en la población entre los seis y los nueve años desde 1857. Otro problema añadido era la escasez de centros, pues eran frecuentes las ratios de doscientos alumnos por clase e incluso se daban casos de clases con quinientos<sup>58</sup>.

El 19 de septiembre de 1868 se produjo una sublevación militar en Cádiz<sup>59</sup>, que daría comienzo a una revolución y a seis años en que el poder político paso por las Juntas Revolucionarias, un Gobierno Provisional, una Regencia, una Monarquía y dos formas de República. En 1868 se iniciaría la guerra en Cuba que duraría diez años y en 1874 el pronunciamiento militar de *Martínez Campos* (1831-1900) que restablecía la monarquía en la persona de Alfonso XII, hijo de Isabel II, poniendo así fin a la Primera República Española iniciada en febrero del año anterior.

Figura importante de esa época fue el pedagogo Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) que supo traer a España las influencias pedagógicas reinantes en otros países europeos produciendo el primer gran movimiento pedagógico de nuestro país; autor de numerosos tratados de pedagogía, quizás su obra principal sea “*El método activo en la enseñanza*” publicada en 1891; pero también con su obra “*Manual teórico-práctico de educación de párvulos*” y apoyándose en los métodos de Fröbel, impulsó la docencia española.

---

<sup>55</sup> AGUADO, P. y ALCÁZAR, C. (1956), Pág. 675

<sup>56</sup> FUENTE: Colección Legislativa de España, tomo LXXIII, (1979), Pág. 256-305

<sup>57</sup> FUENTE: Fondo documental del Instituto Nacional de Estadística. Censo de 1877

<sup>58</sup> MARCO, J. M., (2002), Pág. 276

<sup>59</sup> MARCO, J. M., (2002), Pág. 119

En 1887 sería aprobada la Ley de derechos Pasivos del Magisterio, que concedía pensiones de jubilación<sup>60</sup> a los docentes de sesenta y cinco años, a sus viudas y huérfanos, hecho que indica unos orígenes de reconocimiento oficial a la labor docente.

Las convulsiones políticas del país llegaban hasta el ámbito docente y varios acontecimientos concretos tendrían una importante repercusión a futuro, en primer lugar, en 1867 el profesor universitario Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) secundado por un grupo de compañeros que serían llamados “*demócratas de Cátedra*”<sup>61</sup> harían sonar sus opiniones en desacuerdo con las disposiciones del Gobierno de Isabel II por lo que se les expedienta y reprime con el revuelo consiguiente en los ámbitos docentes. El año siguiente serían separados de sus cátedras los profesores Julián Sanz del Río, Nicolás Salmerón y Fernando de Castro, por negarse a suscribir un manifiesto oficial entendiendo que el mismo era contrario a la libertad de enseñanza; cuando se les une Giner de los Ríos, el Gobierno le separa también de su puesto. Tras la caída monárquica de ese mismo año, los profesores serían reintegrados a sus puestos pero con un ideario nuevo nacido con anterioridad pero acelerado con los recientes acontecimientos, un ideario de base Krausista que comentaremos más adelante y al que se unen no pocos docentes desencantados por las derivas políticas y su repercusión en los ámbitos social y educativo.

Cuando en 1874 cae la república y se instaura la monarquía en Alfonso XII se produce un nuevo retroceso con la represión de cuantos profesores se habían mostrado díscolos al final del periodo monárquico anterior; se limita considerablemente la libertad de cátedra; y se instaura nuevamente la hegemonía de la Iglesia Católica en el ámbito docente. El Gobierno plasmaba las nuevas bases educativas mediante rígidas normas cuyo espíritu recoge la circular de fecha 26 de febrero de 1875 firmada por el Ministro Manuel de Orovio Echague<sup>62</sup> (1817-1883) bastando extraer de ella algún párrafo como el que sigue para darnos cuenta del cambio: “... cuando la mayoría y casi la totalidad de los españoles es católica y el Estado es católico, la enseñanza oficial debe obedecer a este principio, sujetándose a todas sus consecuencias. Partiendo de esta base, el Gobierno no puede consentir que en las cátedras sostenidas por el Estado se explique contra un dogma que es la verdad social de nuestra patria”. El Ministro enviaba también una Circular a los Rectores de las Universidades advirtiéndoles de la responsabilidad de vigilar “...con el mayor cuidado para que en los

---

<sup>60</sup> GARCIA Y BARBARÍN, E., (1907), Pág. 343

<sup>61</sup> FUENTE: GRAN HISTORIA UNIVERSAL, (1986), Pág. 117

<sup>62</sup> OROVIO, M. (1875). Ministerio de Educación y Ciencia, 1982, Pág. 53-57

*establecimientos que dependen de su autoridad no se enseñe nada contrario al dogma católico ni a la sana moral...”.*

Todo ello había promovido ya un germen en Giner de los Ríos que iría madurando y captando adeptos en el ambiente universitario ya no sólo entre los compañeros que habían sido víctimas de las represalias oficialistas sino entre muchos que pensaban la necesidad de cambio y una forma de evitar el intrusismo y la manipulación del proceso educativo. Giner, discípulo de Sanz del Río, estaba imbuido igual que su maestro por las ideas de Karl Christian Friedrich Krause<sup>63</sup>, (1781-1832), filósofo alemán seguidor de las ideas de Kant, Hegel, Schelling, y Fichte, que intentó construir un sistema filosófico propio<sup>64</sup> al que llamó “*Racionalismo Armónico*” fundamentado en un doble proceso que va desde el hombre hasta Dios y nuevamente de Dios al hombre; Krause rechaza que su idea se pueda considerar *panteísmo*, y la encuadra en el *panenteísmo*, es decir, que Dios y el mundo no son equivalentes sino que va más allá afirmando que Dios es trascendente al mundo. Sus ideas despertaron no pocos recelos entre otros pensadores de su tiempo pero al mismo tiempo calaron positivamente en muchos otros tanto contemporáneos como posteriores como fue el caso de Giner. El Krausismo, en su sistema filosófico, Hombre-Dios-Naturaleza parecen fundirse en la búsqueda de un equilibrio generador de felicidad, una perspectiva que observamos claramente absorbida del Romanticismo<sup>65</sup>. Entre sus principales obras podemos destacar “*Fundamentos del Derecho Natural, o compendio filosófico del ideal del Derecho*” de (1803), e “*Ideal de la Humanidad para la Vida*” de (1811).

Así, madurada su idea, en octubre de 1876 Giner crea un centro docente al que llamará Institución Libre de Enseñanza, con sede en Madrid, acompañado en su proyecto por los profesores Laureano Figuerola, Nicolás Salmerón, Gumersindo de Azcárate, Segismundo Moret, Eduardo Soler, Joaquín Costa y Augusto González de Linares, entre otros, en un compromiso educativo de índole social, científico, ético, político y laico. La premisa principal de la Institución sería el respeto total al alumno<sup>66</sup> en torno a la cual giraba todo su compromiso que se apoyaba en las orientaciones educativas de Fröebel y Pestalozzi; un modelo de educación que se centra en un respeto absoluto por la libertad del niño y en guiarle en su libertad en la búsqueda de la verdad de todas las cosas, en crear convicciones propias

---

<sup>63</sup> MARCO, J. M. (2002), Pág. 31-40

<sup>64</sup> LEON, E., (1985), Pág. 97-117

<sup>65</sup> ABELLAN, J. L. (1996), Pág. 400

<sup>66</sup> CASTILLEJO, J. (1937), Pág. 69

sin adoctrinamiento alguno y potenciando sus habilidades; Antonio Jiménez-Landi<sup>67</sup> destaca el contenido del artículo 15 de sus estatutos, donde se muestra parte de su espíritu docente: *“Esta Institución es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, proclamando únicamente el principio de la libertad e inviolabilidad de la Ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que no sea la de la conciencia”*. Giner confiaba para este proceso en la potencialidad de la base principal, el maestro, por encima de programas, de instalaciones, de libros, etc.; de ahí la rígida selección que hacía de educadores, los llamados "textos vivos", sobre los que descansaba todo el proceso. Sin exámenes ni textos programáticos, se prestaba una docencia directa, en el *Modelo Intuitivo* en que los alumnos pudiesen comprobar con sus ojos la materia tratada, siempre que fuese posible; así, las visitas a museos, fábricas, a la propia naturaleza, estaban siempre presentes en los periodos lectivos. Giner distinguía entre educación e instrucción<sup>68</sup> manteniendo que la primera deberá ser el único y verdadero objetivo de la enseñanza, mientras que la segunda sería mucho más limitada e interesada a fines doctrinales, la que se venía ejerciendo desde los poderes político y religioso, a los que la ILE les plantaba cara con una propuesta independiente y privada, también algo elitista por sus peculiares características. Aunque no estaba autorizada a expedir títulos propios, sus alumnos demostraban su alta formación cuando debían pasar por el tamiz de los exámenes oficiales para obtenerlos.

Al principio pesaría más la enseñanza superior pero al poco tiempo se abarcaría también la primaria y secundaria en la que convivían académicamente ambos sexos con naturalidad, algo muy innovador para aquella época. Nos encontramos así con un proyecto educativo que, si bien acoge inquietudes que ya tuvieron pensadores de mucho tiempo atrás, ahora se ven materializados de forma directa y fructífera, al margen de una corriente oficialista que seguía aplicando métodos de origen religioso y medieval, de tinte escolástico involutivo que lastraba una educación que se veía incapaz de dar respuesta a unas necesidades sociales que demandaban una mayor formación a los ciudadanos.

La ILE sería el germen de instituciones posteriores, pues a partir de ella fueron creadas posteriormente el Museo Pedagógico Nacional (1882)<sup>69</sup>; la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907) precursora del actual Consejo Superior de Investigaciones

---

<sup>67</sup> JIMÉNEZ-LANDI, A. (1973), Pág. 703-720

<sup>68</sup> ABELLAN, J. L. (1996), Pág. 431

<sup>69</sup> GARCIA Y BARBARÍN, E., (1907), Pág. 341

Científicas; la Residencia de Estudiantes (1910); la Dirección general de Primera Enseñanza (1911); y otras actividades de índole pedagógica y de divulgación cultural y científica en todos los ámbitos sociales pero muy concretamente en el académico. De muchos de ellos serían beneficiarios directos para su posterior aporte a la ciencia y cultura españolas personajes tan conocidos como Dalí, Antonio Machado, García Lorca, Juan Ramón Jiménez, Ortega, Azaña, Besteiro, Buñuel, y un largo etcétera. La esencia que guió la creación de la Junta era la de crear un claustro de profesores muy bien formados y actualizados para lo cual también era imprescindible que una parte de esa formación se obtuviese fuera de España en una época donde nuestro país estaba bastante rezagado en los temas científicos y docentes. El resultado de dicha actividad muestra que durante los casi los treinta años de su existencia, la junta promovió el pensionado de profesores enviados a formarse al extranjero, esto es, de 9200 solicitudes de pensión para viajar durante ese tiempo serían atendidas 1700, una media de 57 profesores enviados cada año. El resultado de dicha actividad se haría notar tanto durante ese tiempo como en años posteriores con un aumento en los niveles de nuestra ciencia. La Junta enviaba también al personal docente a congresos internacionales y promovía la participación de los miembros de la ILE en cualquier evento cultural o docente que tuviese relevancia tanto dentro como fuera del país. Digno de resaltarse es también que la Junta promovió la creación del Centro de estudios Históricos (1910) y el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales (1910). Su actividad cesaría en 1937 con el levantamiento militar y la Guerra Civil, poniendo fin a una verdadera labor pedagógica que elevaría a España a niveles culturales y científicos como jamás logró tener, nutriendo al país con personajes de relevancia mundial.

Para entender parte del origen de muchos problemas que acucian a la sociedad en la actualidad y la educación en particular es de vital importancia detenerse en la evolución que tuvo el proceso socio-pedagógico estadounidense durante el siglo XIX y su evolución desde entonces. Los historiadores recogen tres grandes etapas en el flujo migratorio que recibió EE.UU., la inicial de descubrimiento, conquista y ocupación colonial en que estuvo presente la esclavitud introducida por los conquistadores procedentes de las potencias europeas, que abarca casi trescientos años hasta la Declaración de Independencia en 1776.

La segunda etapa, y quizás la más importante, se produjo tras los cinco años de Guerra Civil que finalizó en 1865 y que los historiadores encuadran entre 1800 y 1880 en que la mayor parte de la emigración recibida era de procedencia predominantemente anglosajona como la ya asentada, lo que implica una configuración de valores que se basan en la hegemonía de la

raza caucásica de cultura anglosajona y protestante que, mayoritariamente, viajaron a la colonización con un único libro, la Biblia, o en el peor de los casos, un silabario basado en temas frecuentemente religiosos. Este periodo implica la constitución de un país nuevo, de ideales, de luchas internas; una configuración completa de lo que se pretendía ser. El reparto de tierras, las modificaciones de fronteras entre Estados, la inmensidad de un territorio virgen y despoblado, hacían que se potenciase la inmigración no ya sólo de Europa sino de China y Japón. Todo estaba por crear, incluso los valores a nivel social o de Estado; en este proceso serían de gran importancia pensadores tan dispares como el filósofo humanista Walt Whitman (1819-1892), repudiado socialmente por sus ideas contra la opresión del ser humano; o su coetáneo Ralph W. Emerson (1803-1882) de ideología liberal que potenciaba los valores individuales y del yo.

Sus avances pedagógicos serían rápidos y en 1647, en Nueva Inglaterra se estableció la necesidad de crear una escuela por cada población de más de cincuenta familias. Horacio Mann (1796-1859) lucharía por una enseñanza obligatoria, gratuita y laica; esto último de gran importancia dado el elevado número de sectas religiosas que afloraban en aquella sociedad y la divergencia que también se producía en los propios poderes religiosos, pues la Iglesia Protestante se segregaba entre la Metodista del Norte y la Metodista del Sur, y la Baptista abolicionista y la esclavista. No olvidemos que la Biblia no se opone a la esclavitud, pues el propio San Pablo aconseja a los esclavos humildad, sumisión y resignación ante los amos, lo que servía como excusa a los esclavistas.

Se haría popular en Washington una frase que se repetía con insistencia por predicadores y ciudadanos: "instruid al pueblo", que acabaría por comprometer al poder político a crear educadores, bibliotecas y centros educativos y culturales. Eminente pedagogo llegaría a ser Henry Barnard (1811-1901) que durante más de 40 años mantendría el "diario americano de educación", empleando gran parte de su tarea pedagógica en la instrucción de ciegos y sordomudos.

Gran parte de la corriente de pensamiento filosófico en aquel momento se había importado desde el viejo mundo, concretamente la corriente de la Escuela Escocesa del Sentido Común creada por el filósofo y religioso escocés Thomas Reid (1710-1796) que, próximo a las antiguas ideas aristotélicas, defendía el innatismo en la mente humana, así como la percepción directa de la realidad externa que realiza el sujeto, es decir, que se percibe el mundo tal como es en realidad, postura contraria a la de otras como por ejemplo la cartesiana, donde la mente sólo percibía partes de esa realidad y debería construirla a partir de esos fragmentos. Esta

postura de la Escuela Escocesa del Sentido Común también ha sido denominada “*psicología de las facultades*” derivado de la concepción de facultades mentales innatas. Esta corriente creció posteriormente de la mano de otro filósofo escocés, Dugald Stewart (1753-1828), que sería enormemente influyente en la filosofía y psicología estadounidense de los siglos XIX y XX, cuyo enfoque filosófico quedaría claramente plasmado en su obra “*Filosofía de la mente humana*” de 1792 donde refleja su intento de diseccionar la mente humana en busca de las facultades que la componen.

Dado que algunos de los fundadores de los más importantes colegios estadounidenses habían sido educados en la filosofía de la Escuela Escocesa del Sentido Común, esta filosofía se iría introduciendo en las mentes de los futuros pensadores de aquel país<sup>70</sup>, influenciados también por los textos de Stewart. Una de las razones que ayudaron a ello era la carga que Reid como clérigo había vertido en estas ideas, pues la cristiandad no está ausente en las tesis de esta corriente de pensamiento, ya que muchos de dichos colegios eran religiosos o abarcaban la religiosidad en sus formas de enseñanza en el siglo XIX, incluidas las ciencias morales que se impartían a los educandos. Esto será de suma importancia para la evolución en aquel país tanto de la pedagogía como de la psicología, como se verá posteriormente.

La tercera etapa iría desde 1880 en adelante en que ya la población inmigrante procedía mayoritariamente del sur, este y centro de Europa, una amalgama humana extraordinariamente diferente en cultura y creencias que hubieron de integrarse en una sociedad cultural anglosajona y predominante con la consiguiente asimilación de valores ajenos y pérdida de los propios, es decir, un plegamiento cultural en beneficio de una minoría hegemónica, donde el individualismo se había convertido ya en un dogma de fe.

Se calcula que entre 1800 y 1920 habían emigrado a EE.UU. cuarenta millones de europeos<sup>71</sup> que se sumaban a los ya establecidos con anterioridad, una masa de personas para cuyo sustento no se estaba suficientemente preparados todavía y que hubieron de convivir con la pobreza y la explotación. Según Bremner<sup>72</sup> “*De acuerdo con un informe policial de 1852 se calculaba que había unos 10.000 niños abandonados, huérfanos o vagabundos, que rondaban las calles de Nueva York.*” (..) “*Elizabeth Oakes Smith sobre sus vidas en la novela The Newsboy (1854), expresando a la vez piedad por los niños hechos prematuramente viejos y taimados y admiración por su fuerte individualismo e inalcanzable autoconfianza.*” En una

---

<sup>70</sup> LEAHEY, T. H., (1998), Pág. 166

<sup>71</sup> HISTORIA UNIVERSAL. ( 2004), Pág. 472

<sup>72</sup> BREMNER, Robert H. (1993). Pág. 62



sociedad individualista se había gestado una conciencia de obtención de riqueza sin escrúpulos de la que tardarían en percatarse los políticos, y cuando lo hicieron, tampoco se realizó un análisis adecuado del problema sino más bien interesado y a finales de siglo se achacaba una mayor influencia en la pobreza a las causas industriales y no a las morales, produciendo reformas de índole social en lugar de reformas más orientadas al cambio de moral y ética personales mediante un proceso educativo que promulgase el abandono del individualismo por lo que no se erradicó la miseria sino que se promocionó el filantropismo que ejercía la caridad como un mero espejo público<sup>73</sup>. Un ejemplo claro de filantropía interesada lo encontramos en el magnate Andrew Carnegie (1835-1919) emigrado desde Escocia cuando era un niño supo hacer una de las mayores fortunas de la historia mediante el evangelio de la riqueza que la revestía de santidad afirmando que el objetivo del millonario debía ser la desaparición de los pobres, una creencia dogmática que no perseguía realmente acabar con la pobreza sino justificar la riqueza y que el enriquecimiento socialmente irresponsable podía paliarse totalmente con actos caritativos.

Todo el pensamiento individualista, la búsqueda de la riqueza como consagración a Dios, unido a las teorías económicas del momento, se convirtieron en el germen de un capitalismo del que hablaremos más adelante y de su imbricación con las ideas de Juan Calvino, Adam Smith, etc.

En aquella Norteamérica de finales de siglo destacó también William James (1842-1910), profesor de la Universidad de Harvard, quien con su obra *“Principios de psicología”* de 1890, contribuyó a una nueva corriente de pensamiento filosófico denominado *“Pragmatismo”*; su ideario científico de la mente se basaba en considerar ésta como algo activo y no como un cúmulo de automatismos, es decir, giraba en torno a una *teoría motora de la conciencia*, considerando que siempre que acontece una modificación mental irá irremediablemente acompañada o seguida por un cambio corporal, lo que significa que los contenidos de la conciencia se determinan no sólo por las sensaciones procedentes del exterior, sino también por la retroalimentación cenestésica proveniente de la actividad corporal. Esto era de suma importancia pues nos enseñaba que la psicología no debe considerar únicamente las condiciones antecedentes a los estados mentales, sino también sus consecuencias resultantes. James, sin darse cuenta, estaba desbrozando el camino para el futuro conductismo.

---

<sup>73</sup> BREMNER, Robert H. (1993). Pág. 101. *“Una razón por la que en América había tal escasez de conocimientos sistemáticos sobre la pobreza era el convencimiento, ampliamente compartido, de que ser pobre era el fruto de una mortificación personalmente auto infligida.”*

En el campo pedagógico destacaría también John Dewey (1859-1952) un filósofo, pedagogo y psicólogo, que entendía la mente humana como *instrumento* versátil evolucionado de la especie, con clara influencia Darwiniana, que llevaría su doctrina *instrumentalista* de dicha concepción a la aplicación pedagógica que ejerció en la Universidad de Chicago, desde donde formularía las bases de un nuevo enfoque pedagógico que se oponía a los métodos tradicionalistas de enseñanza y que, aunque no constituyó un método como tal, sí sentaría una base importante para el cambio pedagógico en la transición del XIX al XX recogida por muchos pedagogos posteriores. Entre sus obras destacamos: “*Escuela y sociedad*” y “*Democracia y educación*”, de 1903 y 1916 respectivamente.

Con el advenimiento del siglo XX también comenzaron a resaltar nombres femeninos relacionados no sólo con la ciencia sino también en la pedagogía como fue el caso de María Montessori (1870-1952), la primera mujer médico de Italia y que se especializó en la educación de niños con deficiencias mentales; fue muy crítica con los procesos educativos por creerlos excesivamente autoritarios con los educandos, los cuales debían tener un papel más activo y dinámico en su propia educación, postulado que ha llegado hasta nuestros días en muchos centros docentes. Solía pronunciar una frase que llegó a hacerse muy conocida “*La educación se basa en el triángulo: ambiente, amor, niño-ambiente*”, que guiaba sus planteamientos educativos hasta el punto de ser considerada como la precursora de la pedagogía científica. De su obra pedagógica destacamos “*El método Montessori*”, de 1912.

La vieja ciencia de la medicina y la reciente psicología comenzaban a entrelazar descubrimientos para un mayor conocimiento acerca del ser humano, de su cuerpo y de su mente, para aplicar reglas de medición en aspectos que hasta entonces no se habían podido tener en cuenta. Alfred Binet (1857-1911) fue un médico francés que se había formado también con Charcot en La Salpêtrière, y en el año 1889 inauguró el primer laboratorio de psicología de Francia y uno de los primeros trabajos de repercusión sería el estudio de la correlación entre el crecimiento físico y el desarrollo intelectual en el individuo; a él debemos los conceptos de edad mental y cociente de inteligencia, así como la formulación para obtenerlas. Théodore Simon (1872-1961) otro médico y psicólogo francés que durante el periodo de transición del XIX al XX se especializó en el estudio y tratamiento de niños deficientes. En ese mismo periodo ambos médicos unen sus conocimientos y esfuerzos y comienzan en común importantes trabajos que aportarían métodos e instrumentos psicológicos para medición de rasgos de inteligencia que, en algún caso, han llegado hasta nuestros días tras numerosas revisiones, como es el caso del *Test de Stanford-Binet*.

De forma sistemática, todos los sistemas educativos de occidente se apoyan en dos ideas principales: la primera es que el educando es capaz de retener el material aprendido, la segunda es la generalización de la aplicación de dicho material a la vida del sujeto; es decir, asimilación y aplicación; mientras los alumnos siempre creen haber aprendido menos de lo que realmente aprendieron, se demuestra siempre que no es así, y en ese proceso habrá tenido mucho que ver la forma en que lo hicieron, la motivación, los métodos, los programas, etc. Vemos entonces que la Pedagogía pone una parte del proceso mientras que la Psicología aporta otros, especialmente en una de las partes más importantes como es la motivación de ambas partes implicadas en el proceso, es decir, educando y educador, una motivación que engloba procesos que dan energía, dirigen y mantienen la conducta<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> SANTROCK, J. W. (2006), Pág. 414

## 8.- ¿HA ABANDONADO LA CIENCIA DEFINITIVAMENTE LA DUALIDAD MENTE-CUERPO?

Tras la consolidación renacentista y el auge científico superado ya el oscurantismo del Medievo, se fueron desarrollando creencias al abrigo de la ciencia que marcaron sus respectivas épocas y la forma en que ésta evolucionaba. De un lado se abarcaba lo tangible, lo mensurable que pudiera ser observado, pero al mismo tiempo costaba deshacerse de una creencia tradicional que las antiguas religiones habían sintetizado en el alma o el espíritu. En el siglo XVI, el *Panvitalismo Mágico* del médico suizo T. Paracelso conjugaba un dualismo en el ser vivo formado por una "*quintaesencia*" de origen inmaterial, con la capacidad del alquimista que debía lograr dominarla y manipularla hasta recuperar un equilibrio perdido y que afectaba al sujeto produciéndole enfermedad; ya en el XVII, R. Descartes<sup>75</sup> se apoyaba en Galileo para defender su visión del mundo como una enorme máquina que contenía a su vez muchas máquinas que son los seres vivos, una visión *Mecanicista* que consideraba lo viviente como un autómatas de funcionalidad establecida que le arrebatava toda posibilidad de poseer alma o espíritu o cualquier otra forma no física de coexistencia.

A finales del XVIII se iniciaría en Alemania una nueva corriente de pensamiento, un movimiento cultural llamado Romanticismo y mencionado anteriormente, que vendría a marcar todavía más ese residuo que aún quedaba de espiritualidad, no basado en nada sobrenatural sino en la potencialidad humana, es decir, una mirada hacia el interior del hombre, hacia sus sentimientos, su felicidad y su anhelo de libertad, que le devolvía una cualidad humana que el Racionalismo o las creencias ancestrales le habían pretendido arrebatar. Con anterioridad al Racionalismo los deseos estaban en un orden más interior, se anhelaban cosas de índole más espiritual o ultramundanas y de orden más psicológico, pero con éste el hombre se desposee de su parte intangible y se convierte en una máquina cartesiana con un destino regido por su propia consciencia, donde el razonamiento pasa a regir la voluntad pero sin conocer realmente un destino al desprenderse de toda concepción metafísica que hasta ese momento podía llegar a explicar su origen y su destino. Durante muchos años este pensamiento arraigó en los corazones humanos hasta que se fueron quedando fríos, como si les faltase una fuente de calor y también de sentido a esa frialdad de su existencia, y sería precisamente esa necesidad la que daría origen a una búsqueda de calor

---

<sup>75</sup> DESCARTES, R. (1985). Pág. 116

que sería encontrado por el Romanticismo al reintroducir una nueva dimensión humana de índole inmaterial pero no por ello menos importante; con esta nueva dimensión se desarrolla una sensibilidad hacia la belleza natural, donde el hombre encuentra un consuelo, un destino y también la razón de su propia existencia.

La versatilidad del Romanticismo era tan sorprendente, que se ajustaba de forma inmediata a la cultura de cada país por donde se fue extendiendo. Sobre una piedra angular que representaba Johann W. von Goethe harían sus aportaciones los también pensadores Friedrich Schiller y Erns Theodor A. Hoffmann, tres mentes privilegiadas que plasmaron su sensibilidad en las bases de este movimiento; ya en el *Fausto* de Goethe se observa la humana necesidad de sabiduría, el ansia por vivir y cuánto está dispuesto a pagar para poder conseguirlo. A partir de ahí, el Romanticismo calaría su sensibilidad en el pensamiento artístico y también en el científico dando un giro importante en la conceptualización de lo natural en general, y de lo humano en particular, demostrando que se estaba prescindiendo de algo muy importante cuando se negaba una parte de espiritualidad a todo lo viviente. Su inclinación hacia lo espiritual lo contraponía al Racionalismo, a lo estático y las ciencias de la medición, de lo cuantitativo; en definitiva, sublimaba la esencia de la cualidad y la calidad del ser.

Hasta llegar al Romanticismo correlacionaron causas muy diferentes, pues se estaban gestando las revoluciones industrial y liberal burguesa con el cambio de pensamiento que ello suponía; en aquella época el pensamiento mayoritario en la sociedad giraba en torno al Idealismo Alemán; una idea kantiana que en ese momento defendían los filósofos Georg Wilhelm Hegel (1770-1831), Friedrich Schelling (1775-1854) y Johann G. Fichte (1762-1814); Kant había defendido que las ideas están sujetas a una estructura de la mente trascendente al órgano material, lo que dejaba el camino abierto para la concepción del ámbito espiritual como esencia humana, una corriente que se llamaría *Filosofía Natural* y que defiende la concepción de que universo, materia y espíritu son como un todo orgánico que va tendiendo a la perfección y donde la naturaleza es la concreción final del espíritu; como decíamos antes, cada organismo es una naturaleza en miniatura.

La repercusión del Romanticismo haría que en pocos años Alemania se convirtiese en el centro científico de Europa y una de las disciplinas que más desarrollo tuvo fue la Medicina que vería ampliarse su campo de conocimiento con las nuevas investigaciones y su puesta en práctica, lo que llevó a un apogeo en el desarrollo académico y en la ciencia aplicada con el nacimiento de nuevas formas de curación como la *Hidroterapia*, después que el campesino

Vincenz Priessnitz (1799-1851) lograra curarse a sí mismo aplicando agua fría sobre las lesiones recibidas por la cox de un caballo y que la medicina alopática no había logrado sanar después de un largo tratamiento; se produjo un gran auge de balnearios para “tomar aguas”; la *medicina natural*, otra perspectiva de curación que se desarrolló de la mano del médico alemán Lorenz Gleich (1798-1865); o la *Homeopatía*, desarrollada en 1796 por el médico sajón Samuel Hahnemann (1755-1843) como una nueva forma de hacer medicina y que tras un largo recorrido desde entonces es otra de las formas marginales de sanar que ha ido introduciéndose poco a poco en la medicina convencional en particular y en la sociedad en general. Es curioso cómo muchos de estos remedios naturales, conocidos ya ancestralmente, se vieron en este periodo incorporados de una forma oficial a una medicina tradicionalmente alópata, aprovechando el momento tan especial que propiciaba el Romanticismo. Del mismo modo harían su aportación otros avances científicos en plena revolución industrial como por ejemplo, los avances en el uso de la electricidad.

Serían muchas las circunstancias que promovieron la aparición del movimiento romántico, no sólo tuvo influencia el plano filosófico sino que las ideas de posesión sobrenatural era también una circunstancia que se mantenía desde tiempos remotos pero venía adquiriendo derivas en su concepción y remedio; un ejemplo lo encontramos en el sacerdote alemán Johann Joseph Gassner<sup>76</sup> (1727-1779) que a mediados del XVIII se hizo famoso por sus curaciones mediante el pase de manos y la oración ante el enfermo, así como por sus numerosos exorcismos que lograban sacar supuestos entes malignos de los cuerpos mortales en que presuntamente se habían alojado.

En el ejercicio de la medicina durante el XVIII tuvieron lugar acontecimientos que marcaron esa búsqueda de algo metafísico que mediaba en los procesos patológicos y que dejaba el campo abierto a la especulación y las hipótesis, sucesos importantes que dejaban al descubierto circunstancias que acompañaban a la curación más allá de los extremos explicables por la ciencia del momento; así, esta nueva concepción aportaba un nuevo escenario para poder dar explicación a una serie de factores que todo médico intuía, más aún, sabía con cierta certeza que estaba ahí pero que nadie se aventuraba a explicitar salvo raras excepciones, por miedo a ser acusado de poco científico. Un ejemplo sería el enfoque *Vitalista* del fisiólogo francés Xavier Bichat (1771-1802) que defendía la existencia de una “fuerza vital” en el interior de cada ser vivo, un impulso necesario para la vida cuya ausencia

---

<sup>76</sup> MONTIEL, L. (2008), Pág. 26

conducía inexorablemente a la muerte; sin caer en conceptualización sobrenatural, dicho impulso era para Bichat como el motor de la vida, pero no un motor de concepción cartesiana, sino una fuerza interior, inmaterial, una energía que trascendía la concepción puramente física.

Pero tal vez el caso más destacado por su importancia posterior había sido el trabajo del también médico alemán Franz Anton Mesmer<sup>77</sup> (1734-1815) que en 1759 se doctoró con una tesis sobre la influencia de los planetas sobre el cuerpo humano y sus enfermedades, tras lo cual estableció su actividad profesional en Viena. Mesmer concibió la idea de que en el universo había una fuerza magnética invisible y que todo cuerpo animal contenía un fluido que creaba un sistema independiente al que llamó *magnetismo animal* que lo recorría tal como lo hace la sangre o la linfa; cuando tal fluido se descompensaba, el cuerpo tendía a la enfermedad y, por tanto, si se lograba equilibrar el invisible fluido, la enfermedad remitiría. En sus tratamientos comenzó a administrar oralmente cantidades de agua con elevada concentración de hierro al tiempo que sujetaba imanes alrededor del cuerpo; la terapia iría evolucionando y el médico refinó su pesado instrumental hasta llegar a conseguir una sofisticación que le permitía atender a muchos pacientes al mismo tiempo. Sus prácticas comenzaron a tener éxito y Mesmer alcanzó una notable fama que se extendió por el país al mismo tiempo que se despertaba el recelo entre sus colegas, que no podían comprender cómo dichas prácticas, sin una fundamentación científica que las avalase, lograban la curación y el reconocimiento de los pacientes; pero al principio pesó más el trabajo de Mesmer y su fama se extendió más allá de las fronteras de los estados alemanes, tanto, que se le llegó a considerar una autoridad médica y en el año 1774, la Academia de Ciencias de Múnich pidió su opinión en un proceso de investigación que le hacía al religioso Gassner antes mencionado por sus prácticas de curación y exorcismos; la opinión de Mesmer fue arrebatar a Gassner de todo poder sobrenatural en sus prácticas y decir que simplemente regulaba, al igual que lo hacía él mismo, el magnetismo animal de sus pacientes, acabando así con una práctica de curso divino y anexionarla a su teoría curativa del fluido magnético, al tiempo que liquidaba todo el prestigio que Gassner había consolidado.

Mesmer aquilató fama, dinero y poder gracias al agradecimiento de personas ricas y poderosas que se vieron beneficiados por sus prácticas y cuando su fama alcanzó Francia, no sólo se le unieron pacientes que deseaban sus tratamientos, sino colegas que deseaban

---

<sup>77</sup> MONTIEL, L. (2006), Pág. 14

aprender y ejercer las terapias magnéticas como por ejemplo el joven pero prestigioso médico francés Charles D'Eslon<sup>78</sup> (1750-1786). Por el año 1784 habían tratado ya a miles de pacientes en este país, despertando también el recelo de las autoridades médicas francesas que no veían con buenos ojos que médicos franceses practicasen esa forma de curación de origen alemán y sin soporte científico, lo que impulsó al monarca Luis XVI a crear ese mismo año una comisión que investigase no las prácticas del mesmerismo en sí, sino la supuesta existencia del fluido magnético en el cuerpo; la comisión fue interdisciplinar y compuesta por el médico Joseph Guillotin (1738-1814), el químico Antoine Lavoisier (1743-1794) el especialista en magnetismo Benjamín Franklin (1706-1790) que ocupaba la plaza de embajador de EE.UU. en Francia en aquella época; tras dos años de investigaciones, la comisión dictaminó que tal fluido era inexistente y por tanto cualquier beneficio que pudiera derivarse de las prácticas del mesmerismo se debían únicamente a la propia imaginación de los pacientes. Tras divulgarse ampliamente el dictamen, Mesmer se vio obligado a retirarse de la vida pública y el ejercicio de su medicina hasta el final de sus días, pero el magnetismo animal como terapia seguiría durante algún tiempo ejerciéndose por otros médicos que habían aprendido y refinado las técnicas de Mesmer como sería el caso de Eberhard Gmelin<sup>79</sup> (1751-1809) que mediante una rigurosidad científica loable registraba sus tratamientos, lo que dotó de rigor al mesmerismo y de cierto respeto en algunos ámbitos de la medicina oficialista, lo que renovó el interés por el magnetismo no sólo en la sociedad alemana sino en el seno de la medicina. Tras algunos avatares de la historia, dos médicos influyentes en la Alemania del 1814, Karl Christian Wolfart (1778-1832), profesor de medicina en Berlín, que había aprendido directamente del propio Mesmer, y David F. Koreff (1783-1851), los cuales habían ejercido el magnetismo con anterioridad, logran que esta disciplina se incorpore de forma oficial a la enseñanza de la medicina en Berlín y a la práctica como ciencia médica. Otro médico alemán que destacaría por su adhesión al magnetismo fue Dietrich Georg Kieser<sup>80</sup> (1779-1862) que durante casi dos décadas lo ejerció y defendió e incluso participó en la creación de la revista más importante sobre magnetismo de esa época “El Archivo del Magnetismo Animal”, junto a sus colegas Christian F. Nasse (1778-1851) y a Adam Karl Eschenmayer (1768-1852), pero en 1826 Kieser<sup>81</sup> derivará hacia una psiquiatría somaticista aunque manteniendo cierto sustrato magnético.

---

<sup>78</sup> MONTIEL, L. (2008), Pág. 42-44

<sup>79</sup> MONTIEL, L. (2008), Pág. 75

<sup>80</sup> MONTIEL, L. (2006), Pág. 94

<sup>81</sup> MONTIEL, L. (2006), Pág. 96



Vemos cómo en todas estas creencias y prácticas previas, coetáneas y posteriores al Romanticismo van aceptando la existencia de “algo” que se cree ahí, en el propio ser y que influye de forma directa en la formación del proceso patológico y que necesita ser descubierto aunque sea mediante actos de pura fe porque, sea lo que sea, está bastante escondido. Los pacientes del mesmerismo entraban en una especie de “trance” que parecía apartarles durante un breve plazo de una realidad consciente para sumergirles en un estado “diferente”, con sensaciones diferentes, cuyo resultado final parecía ser beneficioso para la salud no sólo física, sino con notable mejoría de lo que hoy entendemos por estado de ánimo. Una vez más, prácticas sin fundamento científico aparente alcanzaban resultados exitosos sin que llegase a descubrirse la causa orgánica de su influencia; tal vez no había que buscar en el cuerpo sino más allá de lo tangible, más allá de lo fisiológico.

En 1806, Gotthilf Heinrich von Schubert (1780-1860), médico y filósofo alemán, publicó una obra que tuvo gran repercusión social: “*Presentimientos acerca de una historia general de la vida*” mediante la cual se adentra en un campo puramente místico y metafísico, que hoy entenderíamos como campo psíquico, donde nadie se atrevía a entrar todavía; una concepción moderna de dualismo que distinguía entre materia y espíritu, como las dos caras de la luna, la que vemos cada noche al recibir la luz solar, una mitad que se puede escrutar detalladamente; la otra, la cara siempre oculta a nuestros ojos, una incógnita no visible pero siempre ahí, un lado oscuro que, al igual que en la luna, postulaba Von Schubert para lo humano en particular y para la ciencia natural en general, un precursor del inconsciente freudiano que este autor adelantaba ya en la primera década del XIX.

Esta moderna concepción mística de lo humano sería también acogida y desarrollada por otro médico alemán de la época, Justinus Kerner<sup>82</sup> (1786-1862) que se adentra en el estudio y la práctica magnética desde un punto de vista más místico y cuyas curaciones alcanzaron notabilidad en la tercera década del XIX.

El magnetismo se introducía en todas las esferas sociales y la literatura de la época se encarga también de recogerlo y expandirlo incluso más allá de las fronteras de los estados alemanes de aquel tiempo. Uno de los literatos más brillantes en la Alemania Romántica de comienzos de siglo fue el mencionado anteriormente Ernst Theodor Amadeus Hoffmann (1776-1822), de origen ruso y abogado de formación afincado en Dresde, que se inclinó rápidamente por las artes como fondo de inspiración, recogiendo la foto del momento con obras como “*Opiniones*

---

<sup>82</sup> MONTIEL, L. (2006), Pág. 33-34

*del gato Murr*" y *"El magnetizador"* donde quedan reflejados los estados de trance de sus personajes magnetizados; en la primera se refleja una lucha interna entre su vocación artística y los condicionantes de una sociedad que nos exige con frecuencia no poder ser nosotros mismos; en la segunda, Hoffmann aventura ya muy hábilmente el proceso llamado sugestión pero que todavía no tenía nombre, pues de "trance" pasó a llamarse "sonambulismo", nombre acuñado por el aristócrata y magnetizador francés Marqués de Puységur cuyo nombre era Armand Marie Jacques de Chastenet<sup>83</sup> (1751-1825).

En el corto periodo de recorrido de las terapias magnéticas no cesó la lucha entre esta práctica supuestamente curativa y la medicina alópata que siempre la negó; a mediados del XIX acabó por imponerse el criterio oficial y científico tras numerosos casos de curación que dejaron en entredicho a algunos magnetizadores y su doctrina de sanación. Pero hay que reconocer hoy día que el magnetismo nunca murió totalmente sino que iría transformándose, evolucionando; siempre desde una marginalidad y practicado por una minoría pero sin desaparecer totalmente. No es raro encontrarse hoy día con propuestas de adquisición de artilugios magnéticos para imantar el agua de beber, para colocarse en diferentes partes del cuerpo, etc. La diferencia es que hoy día ya se sabe que el potencial de dichos artilugios no está en ellos mismos sino en la propia mente del quien los utiliza; en la época del magnetismo no se conocía el mecanismo de curación y por tanto no se le podía dar nombre más que a la práctica concreta y a los estados que alcanzaban los pacientes; hoy se conoce el nombre de tal procedimiento de influencia sobre el paciente, el problema es que quien los practica, se niega con frecuencia a pronunciarlo por las mismas razones que entonces, el temor a ser acusados de acientíficos.

Cuando el mesmerismo parecía abocado a desaparecer, en la cuarta década del XIX se interesó por sus prácticas el neurólogo escocés James Braid<sup>84</sup> (1795-1860) tras haber asistido a una función donde se exponía al público como espectáculo la práctica de trance mediante el pase de manos, quedando intrigado Braid por el estado psicofísico en que entraban los magnetizados y proponiéndose estudiarlo desde ese momento. Pronto lanzó su hipótesis de que debía mediar algún proceso neurológico que causaba dicho estado y que podía ser inducido por el magnetizador mediante determinadas sugerencias verbales. Determinó que el magnetizado entraba en una especie de sueño nervioso que era inducido por el magnetizador mediante un control atencional producido sobre el magnetizado; llamó a este proceso

---

<sup>83</sup> CHASTENET. En: VÁSQUEZ ROCCA, A. (2011), Pág. 14

<sup>84</sup> BRAID. En: GONZÁLEZ HORDI, H.; TOBAL, J.; Y TORTOSA, F. (1999). Pág. 3-25

*hipnotismo* por el estado parecido al sueño y lo desarrolló como práctica terapéutica dejando un testigo que más tarde recogería un médico francés llamado Jean Martin Charcot<sup>85</sup> (1825-1893) que lo introdujo en sus estudios sobre la histeria con la premisa inicial de que en ciertas neurosis podrían existir ideas fijas en la mente del sujeto. Charcot llegó a ser uno de los médicos más influyentes y prestigiosos del último tercio del XIX, pues en 1862 dirigía una sección de neurología en el hospital de la Salpêtrière en París donde se dedicó al estudio profundo del sistema nervioso obteniendo la primera cátedra de neurología del mundo en 1882, y en 1893 creó un gabinete completo de psicopatología. Mediante un método *anatomoclínico* estudió enfermedades como la Esclerosis Múltiple y la que más tarde llevaría su nombre como "*Enfermedad de Charcot*" que es la Esclerosis Lateral Amiotrófica, pero todo ello enmarcado en un profundo estudio sobre los procesos neurológicos de la histeria en cuyo transcurso se interesó por la hipnosis y su aplicación en los procesos neuróticos, presentando en 1881 un estudio sobre ella y su utilidad en la Academia de Ciencias de París, el lugar donde en cuatro ocasiones anteriores se había rechazado el magnetismo, pero aceptado ahora bajo otro nombre y el importante aval que suponía este respetado ponente, el cual describía la hipnosis como una histeria provocada a través de tres fases o estadios clínicos: letárgico, cataléptico y sonambúlico.

Así, la hipnosis se adentraba como materia de estudio y aplicación en los procesos psicopatológicos y trascendía los muros de la Salpêtrière hasta instalarse en la Universidad de Nancy, en la ciudad de Estrasburgo y de la mano del también neurólogo francés Hippolyte Marie Bernheim (1837-1919) que en 1910 llegaría a ocupar una cátedra de Clínica en dicha universidad; si Charcot siguió la ruta iniciada por Braid, Bernheim siguió otra diferente, la de otro médico francés, Ambroise August Liébeault (1823-1904) que había hecho su residencia en Nancy años atrás habiendo dejado un legado importante sobre la hipnosis tras haber estudiado el trabajo de Braid y también el de un religioso de origen indo-portugués llamado José Custodio de Faria, (1746-1819), conocido como Abate Faría, que muchos años atrás también había practicado una hipnosis de tipo magnético con mezclas orientales basadas en el poder sugestivo. Liébeault había llegado a la conclusión en 1866 que podía hipnotizarse a personas perfectamente sanas e incluso a más de una al mismo tiempo, que el proceso hipnótico era puramente fisiológico. Sus estudios habían pasado desapercibidos hasta ser cuidadosamente analizados por Bernheim años más tarde.

---

<sup>85</sup> CHARCOT. En: GONDRA, J. M. (2012), Pág. 53

Bernheim no siguió el método anatomoclínico de Charcot sino una visión más alemana, es decir, más dinámica del organismo, y en 1891 recoge su propuesta con la obra "*Thérapeutique suggestive*", dejando clara su postura defendiendo que algunas enfermedades dependerán básicamente de una idea fija y persistente que mantiene al paciente en estados pasivos a modo de ideación negativa o de muerte, cuya curación pasará por un proceso inverso de ideación de sanación inducida que se verá acompañada por aquellas modificaciones fisiológicas necesarias. En dicho proceso jugarán un importante papel tres circunstancias que Bernheim postulaba respecto al proceso hipnótico: el método hipnótico es relativo; una individualidad en el proceso; y la posibilidad sugestiva en estado de vigilia. Todo ello abría un abanico inmenso en la aplicación de la técnica, al tiempo que limitaba el proceso a aquellos casos de sugestionabilidad.

Los dos enfoques diferentes de Charcot y Bernheim proporcionaron grandes avances en la aplicación de la sugestión en el proceso terapéutico y el estudio de las psicopatologías, pero finalmente se impondrían las teorías del segundo y en 1889 tuvo lugar en París el primer Congreso de Hipnotismo Experimental y Terapéutico, que asentaba oficialmente el proceso que a partir de entonces se extendería al resto de países.

Pero no toda la medicina que abarcaba la psicopatología se centraba en la neurosis y el hipnotismo sino que caminaba por diferentes rutas en el estudio de la mente en general y la psicopatología en particular, y la neurología le dejaba campo abierto a nuevas disciplinas médicas que compartiesen la carga de estudio a medida que se imponía el criterio de que al estudiarse al ser humano enfermo habremos de considerar siempre una perspectiva biopsicosocial.

La palabra psiquiatría también hunde sus raíces en la antigua Grecia para hacer referencia a dos vocablos, de una parte la *psyche* (alma) y de otra *iatriá* (curación) y nace como rama científica en el seno de la medicina del siglo XIX para hacerse cargo de la patología mental más grave, aquella que ha sido precedida por el estado de salud mental que se ha perdido, una alteración anatomopatológica o fisiopatológica que tratará de resolver. Dichas alteraciones siempre fueron un enigma que en diferentes épocas se explicaron mediante posesión demoníaca, castigo divino, descompensación homeostática de los humores, conflictos internos, etc.

Debatida en la antigua disyuntiva monismo y dualismo pretendía comprender los procesos morbosos desde ambas perspectivas, por ejemplo Hipócrates establecía las causas en la

descompensación de sustancias químicas, los cuatro humores que regían el funcionamiento fisiológico; de otro lado, la concepción de alma como ente independiente del cuerpo trataba de explicar el sufrimiento de aquella con graves consecuencias para éste y quedaba reflejado incluso en las obras griegas donde se mezclaban hábilmente los conflictos psicológicos arquetípicos con sus consabidas consecuencias. A lo largo de la Edad Media la hegemonía religiosa mantuvo en alto el concepto de alma y la escolástica defendía la tesis de Tomás de Aquino<sup>86</sup> (1224-1274) de que el alma es inmaterial y por tanto no puede enfermar, perspectiva que también se asumía en el siglo XIV por la medicina cuando Teofrasto Paracelso<sup>87</sup> (1493-1541) postulaba que las enfermedades mentales tenían un origen físico y no espiritual.

Durante el Renacimiento se darían avances en todos los sentidos pero no sería hasta finales del XVIII cuando se darían pasos verdaderamente importantes en la concepción de enfermedad mental con Philippe Pinel (1745-1826) que lograría un cambio radical en el concepto que la sociedad tenía del enfermo mental y de su tratamiento; en su obra "*Tratado médico-filosófico sobre la locura*" establecía causas ambientales y de la herencia en el origen de las psicopatologías, al tiempo que recomendaba la especialización de profesionales para poder otorgar tratamientos adecuados. Así, a comienzos del XIX el enfermo mental comenzaba a ser materia de estudio serio aunque la premisa generalista centraba la causa de la enfermedad mental en la alteración de determinados factores biológicos innatos. Se partía de una división competencial por la que la incipiente psiquiatría se ocupaba de aquellas patologías consideradas más graves como por ejemplo la esquizofrenia, quedando las consideradas menos graves para el ámbito clínico de la neurología y que se aglutinaban bajo el epígrafe de *histeria* cuya etiología se achacaba más a procesos conceptuales del paciente e incluso a la simulación, pues había una correlación alta entre las creencias del enfermo y los síntomas que padecía, estableciéndose el factor "simbólico" como manifestación patológica, es decir, las propias ideas o creencias del enfermo creaban un mapa sintomático particular que nada tenía que ver con la alteración neuroanatómica que debía derivarse del proceso morboso. Se creaban por tanto dos formas conceptuales de entender la psicopatología, una la enfermedad sobrevenida, de otra, la que siempre estuvo en el sujeto en mayor o menor medida como formando parte de él, de su personalidad.

A lo largo del XIX, nombres como Bénédic Morel (1809-1873) y Ewald Hecker (1843-1909) irían aportando conocimiento a esta nueva disciplina que daría un nuevo salto con Emil

---

<sup>86</sup> TOMÁS DE AQUINO, Santo. (2001). Pág. 673-675

<sup>87</sup> PARACELSO. En HARTMAN, F. (1977), Pág. 24-30

Kraapelin (1856-1926) y Eugen Bleuler (1857-1939) y sus cuadros nosográficos y criterios diagnósticos; ya con Kurt Schneider (1887-1967), en la primera mitad del XX se sentarían las bases de las actuales clasificaciones.

Del estudio de las consideradas psicopatologías “menores” se encargaba a finales del XIX el ya mencionado Charcot. Hasta entonces la medicina venía asumiendo conceptos y términos muy antiguos para explicar patologías de las que poco se sabía; por ejemplo, el término histeria sería acuñado por Hipócrates en el siglo IV a. de C. al considerarse una patología típicamente femenina causada por el desplazamiento del útero que presionaba órganos adyacentes del abdomen. Por otro lado, la hipocondría<sup>88</sup> descrita por Galeno, Diocles de Caristo e Hipócrates en el siglo I d. de C. considerándola patología característicamente masculina cuyo origen estaba en un desorden en la producción de humores por parte de los órganos del hipocondrio con afectación de las funciones cerebrales. Ambos términos estuvieron vigentes en el campo médico hasta bien entrado el siglo XVIII en que William Cullen<sup>89</sup> (1710-1790) acuñase por vez primera en 1769 el término *neurosis* que englobaba gran número de procesos morbosos del sistema nervioso prescindiéndose ya de referencias anatómicas concretas. Charcot llegaría a la conclusión de que las manifestaciones patológicas que se presentaban bajo el mencionado epígrafe eran causa de un trauma vivido por los enfermos en algún momento de sus vidas, muy posiblemente en edades tempranas, naciendo así el criterio del trauma como causa principal.

Como discípulo de Charcot, el también neurólogo Sigmund Freud (1856-1939) asumió el trauma como causa para desarrollarlo más adelante, llegando a una conclusión más avanzada al coordinar las enseñanzas de Charcot con los avances realizados por otros investigadores en el campo médico como por ejemplo el otro gran neurólogo de la época, J. Hughlings Jackson (1835-1911), al tiempo que ampliaba sus investigaciones al campo de las neurosis y fobias; de sus investigaciones llegó a la conclusión de que no era el trauma la fuente sintomática sino las defensas que la mente creaba ante la carga afectiva que llevaba asociada el supuesto trauma, es decir, se somatizaba convirtiendo los afectos en alteraciones o incapacidades físicas o bien se focalizaba hacia una obsesión para disfrazar el recuerdo, siempre con el mismo fin, defenderse de la carga afectiva del trauma. Tales observaciones llevan a Freud a formular la *teoría de defensa*. Para dar cuerpo a su teoría, Freud comenzó a distinguir entre vida mental accesible y otra inaccesible donde tendrían lugar los procesos ajenos a la consciencia del

---

<sup>88</sup> WINTREBER, D. (2009). Pág. 221-227

<sup>89</sup> CULLEN, W. (1969). En RIVERA, J.L.; MURILLO, J.A. y SIERRA, M.A. (2007). Pág. 157-178

sujeto, naciendo así el inconsciente. Freud<sup>90</sup> definía lo inconsciente como “*lo psíquico verdaderamente real, cuya naturaleza interna nos es tan desconocida como la realidad del mundo exterior, y nos es dado por el testimonio de nuestra consciencia tan incompletamente como el mundo exterior por el de nuestros órganos sensoriales*”.

A partir de establecer la existencia de la vida mental inconsciente y considerar que todos los fenómenos psíquicos están interrelacionados causalmente (lo que se llamó determinismo psíquico), este autor estaba sentando las bases de la corriente psicoanalítica que iría desarrollando y ampliando hasta el final de su carrera. Esta nueva psicología, centrada en la enfermedad, se planteó desenmascarar a la conciencia como si fuese un “ente” que ejerce su función sobre el sujeto, presionada por instintos e impulsos primitivos que la psique se niega a reconocer. Freud ejercía esta nueva psicología sin instrumentos, sin medidores que fuesen más allá de la simple exploración clínica, buscando el origen de la patología en procesos del inconsciente aprehendidos en el pasado del sujeto. A este proceso introspectivo le llamó psicoanálisis, el cual estaba predestinado a ser una verdadera revolución en el ámbito de la enfermedad mental.

Durante muchos años de desarrollo psicoanalítico, el eje central de estudio era el funcionamiento mental, mientras que el estudio de los procesos que cada sujeto realiza para responder al contenido de su mente no era tan importante y por ello se ha criticado al psicoanálisis aduciendo que su punto más débil venía siendo la psicopatología; para el psicoanalista y discípulo de Freud, Wilhelm Reich (1897-1957), en su obra “*Análisis del Carácter*” defendía que la *forma* en que el enfermo se “defiende” de su propio contenido mental es tan importante de ser estudiado como el propio *contenido* mental del cual se defiende. Esto vendría a suponer un revulsivo en la corriente psicoanalista que, desde entonces, se centraría en estudiar más profundamente los contenidos del yo en el cual se centralizaba el estudio del carácter.

Esta nueva corriente se extendería pronto por el mundo occidental, si bien no penetraría en el ámbito académico, pues no formaría parte de los Currículums docentes, quedando únicamente como una parte de la psicoterapia casi para una minoría que tuviese el privilegio de acceder a ella, recibida de forma directa del propio Freud o de sus pupilos o los de éstos.

---

<sup>90</sup> FREUD, S. (1966), Pág. 233

El psicoanálisis sigue siendo hoy en día algo minoritario, pues su aprendizaje y ejercicio sigue siendo limitado y restringido; dado que nació en el seno de la medicina, la psicología sigue viéndolo con demasiadas reticencias, principalmente porque es una disciplina que se aferra a lo científico con carácter de necesidad para seguir teniendo ese reconocimiento recién adquirido; desde la medicina, porque se le ve como una actividad fenomenológica intangible que nunca pudo demostrar fehacientemente nada; y también desde el propio corazón psicoanalítico que, viéndose atenazado por ambas disciplinas, medicina y psicología, se ha blindado contra ambas convirtiéndose en una actividad minoritaria a la vez que elitista, practicado por psiquiatras y psicólogos de una manera testimonialmente marginal, que provoca el ir perdiendo aquel halo de grandeza con que nació y se divulgó socialmente. A este declive contribuyeron también de forma muy directa los puntos de vista que su autor esgrimió inicialmente haciendo de lo sexual un motor importante del comportamiento humano. Todo ello en su conjunto ha servido de arma arrojadiza a sus detractores para poder arremeter contra esta disciplina cuya concepción del funcionamiento de la mente humana sólo ha podido ser enriquecido pero no claramente superada. A criterio del autor de este trabajo, y de acuerdo con las apreciaciones de Gondra<sup>91</sup>, pocas teorías psicológicas han ejercido tanta influencia en nuestra cultura como el psicoanálisis, y esto es debido a la extrema calidad de su autor, su agudeza crítica, su capacidad creativa y su tesón investigador, que le permitieron adentrarse en campos en los cuales nadie se había atrevido entrar hasta entonces, como la sexualidad, las relaciones humanas, el desarrollo emocional, la agresión y la violencia, la religión, etc.

De la extensísima obra de Freud, queremos destacar cuatro aportaciones que, a juicio de quien escribe estas líneas, son obras de especial relevancia para la psicología y también para la actividad pedagógica: “*La interpretación de los sueños*” (1900), “*Sobre la dinámica de la transferencia*” (1912) “*Sobre la psicología del colegial*” (1914) y “*El malestar en la cultura*” (1930).

Numerosos han sido los autores de teorías del desarrollo dentro de la concepción psicoanalítica, y siempre enriquecedoras sus aportaciones; tenemos los ejemplos de Harry Guntrip, John Bowlby, Erik Erikson, Michael Balint, Donald Rinsley, Márgaret Mahler, Melanie Klein, etc. Tantos, como diferentes puntos de vista, pues es raro ver plena coincidencia, salvo en que la mayoría de ellos establecieron dichas teorías abarcando

---

<sup>91</sup> GONDRA, J. M. (1998), Pág. 193



únicamente el periodo inicial del desarrollo, es decir, los primeros años de vida.

En los inicios del psicoanálisis podríamos decir que la causa de los trastornos neuróticos estarían siempre en presuntos disturbios producidos en el proceso de maduración de los instintos, en una mal elaborada renuncia al deseo; todo ello como proceso inconsciente. Decía Freud que el psicoanálisis representaba el tercer gran golpe a la autoestima humana<sup>92</sup>, pues tras el primero que vino de la mano de Copérnico al demostrar que los humanos no estamos en el centro del universo; el segundo de la mano de Darwin al demostrar que somos una mera parte de la naturaleza como simples animales con alguna facultad diferente a los demás; ahora el psicoanálisis demostraría que tampoco los humanos somos libres en nuestras acciones ni dueños de nuestros propios actos.

Ya en épocas más recientes y tras numerosos avances en la investigación del procesamiento mental se ha vuelto a la teoría del trauma como condicionante en la formación de la personalidad y fuente patológica. Los numerosos casos de soldados supervivientes de la guerra de Vietnam aportaron durante sus tratamientos una importante información sobre determinados procesos traumáticos y sus efectos en la capacidad adaptativa del sujeto y que desde entonces se viene ampliando bajo el espectro de trauma agudo y sus consecuencias. Respecto del trauma crónico, serán estudios de casos de abuso infantil los que hayan aportado más datos para determinar su influencia en el desarrollo de la personalidad y múltiples consecuencias posteriores a nivel mental de quienes fueron víctimas. Los trabajos de Terr<sup>93</sup> y de Spiegel<sup>94</sup>, entre otros muchos, ayudaron a reinterpretar los mencionados efectos del trauma.

Pero el recorrido de la psicopatología no ha estado exento de desacuerdos y diatribas entre sus miembros y también ha sido víctima del exacerbado cientificismo de su origen que ha ido moviéndose en un continuo desde lo filosófico hasta lo orgánico, hasta llegar a un positivismo radical empeñado en buscar la lesión del tejido. Nombre tras nombre, teoría tras teoría, modelos, descripciones, síntomas, síndromes, etc. En la actualidad parece que psiquiatría y psicología estén extraordinariamente avanzadas y se dan multitud de explicaciones de funcionamiento sináptico, de neurotransmisión, de estructuras cerebrales; cada día nos sorprenden los informativos con nuevos avances en bioquímica, en aparatos que nos permiten ver nuevas estructuras orgánicas, y un largo etcétera que nos aumentan la fe y la esperanza de

---

<sup>92</sup> LEAHEY, T. H., (1998), Pág. 263

<sup>93</sup> TERR, L. (1991), Pág. 10-20

<sup>94</sup> SPIEGEL, D. (1990), Pág. 247-261

poder encontrar algún día ese "ente" que supone la enfermedad mental y que nos ayudaría a poner fin a siglos de preguntas sin respuestas, pues al día de hoy no se tiene ninguna que aclare con certeza qué causa patologías como, por ejemplo, la esquizofrenia; entretanto, las neurociencias se van imponiendo amparadas en buena parte por la enorme industria farmacológica que se frota las manos en silencio. Lo cierto es que al día de hoy parece haberse completado un puzzle compuesto por una ingente cantidad de piezas y, cuando miramos el resultado, observamos perplejos que sólo tenemos delante una imagen abstracta, un valioso cuadro de arte moderno que nadie entiende. El paso del tiempo, los avatares sociopolíticos, la escasez de medios, etc.; un compendio de circunstancias pero, sobre todo, que buscamos algo que tal vez no se pueda ver.

En el campo psicopatológico parece haber acuerdo, al menos en cuanto a la consideración que diferencia entre enfermedad mental y anormalidad mental. Como ya se dijo antes, la enfermedad mental hace referencia a las consecuencias de procesos morbosos somáticos con inicio, curso y final, aunque el inicio sea tan temprano que se sitúe en la herencia (causa endógena), en la vida intrauterina o en lesiones sobrevenidas; las causas podrán ser agudas (traumas, infecciones, intoxicaciones, etc.) o bien crónicas (por deficiencia, alienación, demenciación, etc.). Este tipo de enfermedades se caracterizarán por el comportamiento clínico del enfermo, por la causa y por su desarrollo.

Por el contrario, la personalidad anormal es estable en el sujeto aunque no lo sean los síntomas, tanto, que generalmente se viene aceptando también el factor hereditario que constituye al propio sujeto, lo que hace que la etiología sea normalmente endógena pero con episodios ocasionados a veces por factores externos. En definitiva, el grado de personalidad anormal vendría dado por la capacidad adaptativa del sujeto a las demandas de su entorno, con amplia variación de tiempo y lugar. En lo que sigue sin haber acuerdo es en la etiología de la mayor parte de las psicopatologías con el consabido recurso a la herencia o a la psicogénesis con la misma facilidad que se recurre al término *idiopático* o *esencial*.

A partir de las teorías de Freud se irían sumando también investigaciones desde la incipiente psicología a la que Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) ya dotaba de un cientificismo incluso antes de que Freud diese cuerpo a su teoría de la mente. Wundt, formado en fisiología y psicología con los principales expertos alemanes de su época, J. Müller y H. Helmholtz, alcanzaría la calidad de profesor en la Universidad de Leipzig donde fundó en 1879 el primer laboratorio de psicología experimental de la historia y de la corriente de pensamiento denominada *psicología de la conciencia*. Con la fisiología, reconocida ya como rama médica,

se introducía el elemento científico para poder usarse el término "experimental", permitiendo todo ello la entrada de una psicología que hasta entonces sólo podía hablar del alma, en el Olimpo de las ciencias; de esta forma ya se podía ejercer la psicología desde un laboratorio con instrumental científico. Pero todo esto podría acabar en un mero reduccionismo, pues entender los procesos psicológicos desde un prisma meramente fisiológico sería como rechazar los procesos mediadores que tienen lugar en la mente del individuo, las llamadas variables intermedias; así, si la fisiología podía explicar los procesos fisiológicos, le correspondía por tanto a la psicología dar cuenta de los mentales.

Se reconoce que la psicología tendría tres fundadores principales: Wundt, Freud y W. James; todos ellos estuvieron en algún momento tentados por abandonar sus ideas psicológicas y centrarse únicamente en una fisiología que explicase la conciencia mediante procesos meramente neurológicos; los dos primeros no sucumbieron y se plegaron a una evidencia que les llevaría a enriquecer la psicología más allá de planteamientos puramente biológicos; el tercero optó por una filosofía integradora que abarcase psicología y fisiología sin renunciar a ninguna de ellas.

Desde su obra "*Principios de psicología fisiológica*" de 1874, Wundt estaba perfilando una psicología que desde ese momento ganaba un prestigio social y científico, al tiempo que renunciaba a una parte de su verdadera identidad en la búsqueda de lo mental. Otra de sus obras importantes sería "*Elementos de psicología de los pueblos*" (1920), donde se adentra en el estudio del individuo en sociedad.

El trabajo de Wundt comenzó a separar la psicología filosófica de otra nueva que llamaría *Fisiología Psicológica* allá por 1875. El nuevo mentalismo arrancaba con fuerza pero centrándose en aspectos más tangibles del proceso mental. Más adelante y continuando el cientificismo de Wundt, la psicología se situaría en un marco de actuación que tomaba el comportamiento como base inicial de estudio para buscar respuestas y cuando éstas llegaron se centralizaron en procesos menos ambiciosos que los de Freud pero no por ello menos importantes. La psicología evolucionaba para encontrar las bases del comportamiento, de la conducta final, centrándose más en un marco de funcionamiento normalizado que los puramente morbosos.

Conjuntando teorías y aunando esfuerzos se iría avanzando poco a poco, sin llegar nunca a verdades absolutas sino simplemente a cuestiones más o menos aceptadas tal como ocurre en otras disciplinas.

Entre muchos de los aspectos a explicar, la cuestión de la personalidad ha sido siempre importante y tanto la fisiología, la psiquiatría, la biología como la psicología han ido tejiendo redes de conexión para poder llegar a conclusiones sólidas. Para el estudio de la personalidad se determinaron tres aspectos importantes: el temperamento, la constitución y el carácter. A finales del XIX Francis Galton (1822-1911) pretendió determinar la personalidad del individuo a través de sus rasgos morfológicos; aunque sus estudios no triunfaron por esa línea, sí logró aportaciones importantes a la que posteriormente se convertiría en psicología diferencial. Ya a mediados del XX seguiría su camino el neurólogo alemán Ernst Kretschmer (1888-1964) quien, con más éxito en sus trabajos aportó información muy valiosa en la relación entre la estructura somática y la psíquica o, lo que es lo mismo, entre la fisonomía y el temperamento. Kretschmer diferenciaba entre cuatro tipos de constitución somática: leptosómica, pícnica, displástica y atlética; al tiempo que describía dos tipos de temperamento: ciclotímico y esquizotímico. Cruzando unos rasgos con otros establecía la presunta personalidad de un sujeto y su tendencia respecto a rasgos mentales y tendencias psicopatológicas. Sus teorías serían aceptadas si bien algunos aspectos importantes no han resistido el paso del tiempo, siendo ampliadas o corregidas por otros investigadores más recientemente, haciéndose hincapié en el factor endocrino como influyente somático.

El tercer aspecto que configuraría la personalidad es el carácter, un factor que ya no depende tanto de cuestiones biogenéticas sino del proceso de aprendizaje en sí mismo, de cómo el individuo se integra en su nicho ecológico adaptándose a él de forma activa y será ahí precisamente donde el proceso educativo ejerza una influencia capital en cómo será una persona. A grandes rasgos, la morfología está en su mayor parte influenciada por la carga genética; el temperamento, en parte por la genética y en parte por el carácter; el carácter estará enteramente influenciado por la educación.

## **9.- ¿ABARCA LA PSICOLOGÍA CIENTÍFICA TODA LA ESFERA MENTAL O SE DEJA ATRÁS ALGO IMPORTANTE COMO TRIBUTO?**

La psicología siempre estuvo presente en los procesos humanos y en el estudio de su pensamiento y comportamiento; al principio, como parte de una filosofía que pretendía dar respuesta a grandes incógnitas existenciales; desde el Medievo, como parte de la teología, la filosofía y las humanidades, en las enseñanzas teológicas, en los Estudios Generales y en las universidades. En España encontramos antecedentes muy importantes con autores cuyas ideas principales quedaron plasmadas en obras inmortales, desde la *Psychomachia* de Prudencio (348-410), en el siglo IV (poema alegórico que representa el combate por el alma humana entre las virtudes y los vicios personificados); las *Etimologías* de San Isidoro de Sevilla (560-636), en el VII; hasta las grandes obras de Maimónides y Averroes, en el XII, y las posteriores de Ramón Lulio, en el XIII. Pero no sería desgraciadamente España un país donde la psicología diese pasos importantes en cuanto a su evolución, sino en otros lugares de Europa y EE.UU.

Freud y Wundt habían abierto una puerta tras la cual se encontraba un abismo por descubrir, inquietante y peligroso, pero al mismo tiempo apasionante, un abismo al que muy pocos estaban dispuestos a aventurarse si no llevaban consigo las "armas" de la ciencia, indispensables si no se quería correr el riesgo de ser engullidos por las fauces del regio científicismo; el primero, más confiado en sus posibilidades, optaría por lo difícil y muchos otros le siguieron; el segundo se postuló como punta de lanza de una nueva disciplina posicionándose del lado riguroso que requería una nueva ciencia que echaba a caminar titubeante.

John Broadus Watson (1878-1958), fue un psicólogo estadounidense que daría un giro importante en los planteamientos psicológicos entrado ya el siglo XX, creando una nueva corriente llamada Conductismo por centrarse en la predicción y el control de la conducta. Desde su plaza de profesor en la Universidad Johns Hopkins, Baltimore, en 1913 iniciaría una serie de conferencias sobre psicología animal donde ya dejaba entrever su teoría conductista: en una conferencia que dio en 1913 en la Universidad de Columbia exponía su punto de vista de hacia dónde debía encaminarse la nueva psicología<sup>95</sup>: "*La psicología, tal como la ve el conductista, es una rama puramente objetiva de la ciencia natural. Su meta teórica es la*

---

<sup>95</sup> PELLON, R. y Cols. (2015). Pág. 20-21

*predicción y el control de la conducta. La introspección no es parte esencial de sus métodos, ni el valor científico de sus datos depende de la facilidad con la que nos conduce hacia la interpretación desde un punto de vista de la conciencia. El conductista, en su esfuerzo por conseguir un esquema unitario de la respuesta animal, no reconoce línea divisoria entre hombre y animal. La conducta del hombre, con todo su refinamiento y complejidad, es sólo una parte del esquema general de investigación del conductista."* Podemos comprobar una crítica velada al mentalismo de Wundt y a la introspección psicoanalista, al tiempo que desposeía al individuo de las variables intermedias, es decir, de todos aquellos procesos que operan en la mente del sujeto entre el estímulo y la respuesta.

Tal vez para comprender mejor la aparición de esta nueva corriente debamos remitirnos a los trabajos realizados algunos años atrás por Iván Petróvich Pávlov (1849-1936), fisiólogo ruso conocido sobre todo por formular la *Ley del Reflejo Condicionado*, que desarrolló entre 1890 y 1900 tras comprobar que la salivación de los perros usados en sus experimentos se producía ante la simple presencia de comida, intuyendo que dicha consecuencia podía ser resultado de la actividad psíquica elaboró su teoría y consiguió elicitar respuestas mediante el condicionamiento de estímulos; todo un logro en aquella época. Sus experimentos de condicionamiento y otros trabajos sobre el aparato digestivo le llevarían hasta el Nobel de medicina en 1904, donde dejaba constancia de su conceptualización sobre la mente con palabras contenidas en su discurso al recoger el premio<sup>96</sup>: *"Hablando con propiedad, sólo una cosa nos interesa: el contenido de nuestra vida mental. Su contenido es, y continúa siendo, profundamente oscuro. Para aclarar estas tinieblas, todos los recursos humanos –el arte, la religión, la literatura, la filosofía y las ciencias históricas- han concertado sus esfuerzos. Pero el hombre tiene todavía un potente recurso: las ciencias naturales con sus métodos rigurosamente objetivos"*.

Mucho psicólogos europeos vieron en el incipiente conductismo una pérdida de identidad de la propia psicología, pero la hegemonía científica proveniente de EE.UU. ya se dejaba notar y no tardaría en irse imponiendo esta nueva corriente, a la que daría un nuevo giro en el mismo sentido conductista Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), otro psicólogo norteamericano, que llegaría a ser el máximo exponente del que dio en llamarse "conductismo radical", introduciendo un nuevo sistema de elicitación de respuestas que se llamó "*condicionamiento operante*", consistente en una forma evolucionada del condicionamiento clásico de Pavlov.

---

<sup>96</sup> PAVLOV, I. P., (1968), Pág. 90

De entre las obras más importantes de este gran científico destacamos: “*Walden dos*”, 1948 y “*La tecnología de la enseñanza*”, 1968.

Los avances de la nueva psicología serían entonces importantes y sus principales resultados comenzaban a ser aplicados en el ámbito psicoeducativo y el de la orientación profesional. El principal objetivo de la incipiente psicología aplicada, que pasaría a llamarse *psicotecnia*, sería transferir las investigaciones psicológicas a la vida práctica mediante aplicaciones concretas, siendo los primeros beneficiados los campos industrial y educativo. El nombre de Psicotecnia se le debe al psicólogo alemán William Stern (1871-1938) que lo acuñó en el año 1903. Unos años más tarde, en 1918, el neuropsicólogo y pedagogo infantil suizo Edouard Claparede (1873-1940 ) y el también suizo y psicopedagogo Pierre Bovet (1878-1965) crearían en Ginebra el Gabinete de Orientación Profesional del Instituto Rousseau, que sería el prototipo de los futuros laboratorios de investigaciones psicotécnicas en toda Europa.

Las dos guerras mundiales acaecidas en la primera mitad de siglo fueron devastadoras, especialmente para Europa, pero toda desgracia social aporta siempre avances de conocimiento en todas las ramas del saber y, como no podía ser menos, medicina y psicología también supieron aprovechar las desgracias para crecer nutriéndose de las necesidades derivadas de las atroces consecuencias de los conflictos que, tal como decía Leakey<sup>97</sup>, éstos aumentan en intensidad, crueldad y consecuencias, a través de la propia evolución de la cultura, alcanzando su culminación en la civilización moderna. La ciencia siempre ha avanzado como respuesta a grandes desgracias sociales y la historia nos lo demuestra cuando, por ejemplo, la Peste Negra que asoló Europa en el siglo XIV requirió respuestas para luchar contra ella que desembocarían en enormes conocimientos que más tarde formarían parte de la cimentación del Renacimiento; así, los dos conflictos mundiales desencadenaron también respuestas en todos los ámbitos con avances científicos, industriales y, cómo no, en la Medicina y la Psicología, muy especialmente en esta segunda, más moderna y carente aún de conocimientos sólidos. Hay que destacar los avances en la selección de personal que daría a la Psicología un puesto anhelado entre las ciencias y el respeto de los más escépticos, pero también este mismo escenario serviría para demostrar que el conductismo de Watson, concebido de forma radical, se quedaba inmensamente limitado para abarcar la mente humana en todas sus dimensiones y a mediados de siglo el conductismo comenzó a moderarse y dejar introducir conceptos fenoménicos que antes negaba y que convertían a los individuos en casi

---

<sup>97</sup> LEAKEY, R., (1981), Pág. 238

máquinas sin conciencia; los principales artífices de tales cambios serían Clark Leonard Hull (1884-1952) y de Edward Chace Tolman (1886-1959), dos psicólogos estadounidenses que lograrían reformular en cierto modo la teoría.

A la reformulación conductista contribuirían también las aportaciones de otras disciplinas como por ejemplo la Etología, una ciencia derivada de la Zoología y que había surgido en Europa a mediados de siglo con las aportaciones de científicos como Konrad Lorenz (1903-1989) y Niko Tinbergen (1907-1988), quienes reivindicaron conductas instintivas propias de cada especie, cuestionando así la universalidad de los principios de aprendizajes defendidos por los conductistas<sup>98</sup>.

También desde la Biología vendrían aportaciones que ayudarían en su evolución a la Psicología, concretamente de la mano de Jean Piaget Jackson (1896-1980), biólogo suizo, cuyo trabajo tendría una enorme influencia para que el enfoque conductista evolucionase hacia un cognitivismo que daba al sujeto más protagonismo; al mismo tiempo tendría una clara relevancia para la pedagogía. Piaget concibió tres ideas principales para explicar el desarrollo del conocimiento humano, la primera sería considerar que la biología era una importante fuente para aportar datos, es decir, epistemología, sobre la formación del conocimiento en el ser humano; la segunda fue el considerar que tanto las acciones internas de pensamiento como sus consecuencias externas, admiten una organización lógica surgida de la propia organización espontánea de los actos; la tercera sería considerar las relaciones entre las partes y el todo.

En sus trabajos con niños va elaborando una compleja teoría evolutiva y estructural, pretendiendo explicar el conocimiento como fruto de un proceso evolutivo mediante pasos de un nivel inferior a otro superior de conocimiento, por el cual el sujeto construye estructuras cognitivas que le permiten comprender la realidad que le rodea y ajustarse a ella, adaptarse; será en esa acomodación por intercambio con el medio, el sujeto irá construyendo tanto sus conocimientos como sus estructuras cognitivas, siendo ésta no sólo producto exclusivo de los factores internos o ambientales, sino de su propia actividad, es un proceso de construcción permanente, una nueva aportación a la corriente del Constructivismo. De su extensa obra destacamos *“El nacimiento de la inteligencia”*; *“El juicio moral del niño”*, *“Génesis de las estructuras lógicas y elementales”*, *“De la lógica del niño a la lógica del adolescente”* y *“Psicología y Pedagogía”*. Sin ser psicólogo ni pedagogo, las aportaciones de Piaget tuvieron

---

<sup>98</sup> GONDRA, J. M. (1998), Pág. 325



una enorme importancia para los científicos de ambas disciplinas y su posterior desarrollo y aplicación de las mismas, un ejemplo lo muestra que en 1951, junto con el pedagogo Caleb Gattegno (1911-1988) fundaría la Comisión Internacional para el Estudio y Mejora de la Enseñanza de las Matemáticas.

Los avances psicológicos le darían cabida a esta ciencia en ámbitos sociales tan importantes como el educativo, el laboral y tal vez el más controvertido, el terapéutico con la aparición de la figura del psicoterapeuta; todo ello contribuyó a que la nueva disciplina pasase de la teoría a la ciencia aplicada.

De gran importancia sería también la aportación que hizo Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) pensador y científico ruso que, sin tener inicialmente una formación formal en psicología, llegaría a ser uno de sus principales protagonistas pese a su corta vida científica, pues fallecería con tan sólo 37 años pese a lo cual dejaría un extraordinario legado sobre psicología del desarrollo que más tarde sería aprovechado por científicos posteriores. Interesado por los procesos mentales, dejaría de un lado su formación en leyes para adentrarse desde un punto de vista inicialmente filosófico en el estudio de tales procesos tomando contacto con niños deficientes, centrando sus estudios en la adquisición del conocimiento hasta crear una teoría psicológica de enorme calado para esta disciplina y de extraordinaria aplicación en Pedagogía, del que se diría posteriormente que “*supo adelantarse considerablemente a nuestra propia época*”<sup>99</sup>. Su teoría psicológica del desarrollo mental se basa en la ontogenia, es decir, mientras que Piaget se apoyaba en el origen biológico de carácter universal del conocimiento, Vygotsky enfatiza en la presión cultural, la interacción social y la dimensión biográfica como fuentes para la adquisición del conocimiento, coincidiendo así con el psicólogo francés contemporáneo suyo Henri Wallon<sup>100</sup> (1879-1962), que expresaba la misma idea con una frase elocuente “*El individuo es genéticamente social*”.

Para Vygotsky, la interacción social es el motor de construcción de los procesos superiores que engloban al conocimiento sobre unas bases inicialmente biológicas; el lenguaje, aprendido socialmente por el niño, se convierte en el instrumento del auto diálogo, del pensamiento verbal; lo cual viene siendo corroborado por las más recientes investigaciones sobre el desarrollo y la interacción social del niño. Podríamos decir que las aportaciones de este autor se hacen cada vez más actuales a medida que la psicología sigue avanzando en sus

---

<sup>99</sup> RIVIÈRE, A., (1984), Pág. 120

<sup>100</sup> WALLON, H. (1959), Pág. 279

descubrimientos sobre la formación del conocimiento, lo que comporta al mismo tiempo una enorme importancia para el campo pedagógico; no en vano Vygotsky afirmaba que el proceso educativo no debía reducirse a la mera adquisición de datos, sino que debía entenderse como una de las fuentes de desarrollo, un desarrollo promovido desde el exterior y en estrecha relación con el ontogenético; a este respecto escribiría muchos años más tarde el psicólogo del lenguaje J. P. Bronckart<sup>101</sup> (1946-) que *“La escuela es, por consiguiente, el lugar mismo de la psicología, ya que es el lugar mismo de los aprendizajes y de la génesis de las funciones psíquicas”*.

Vygotsky<sup>102</sup> describió la zona de desarrollo próximo como *“la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”* para determinar esa diferencia entre los procesos ya madurados y los que siguen aún en proceso de hacerlo, lo que será de enorme importancia como rasgo esencial de aprendizaje que define el espacio entre lo biológico y lo social, entre lo que es y lo que pudiera ser con la ayuda adecuada para reducir esa diferencia. Todos estos aspectos vienen siendo desde entonces de gran importancia para la docencia, pues, tal como decía Santrock<sup>103</sup>, la psicología de la educación ha obtenido muchos de sus conocimientos de teóricas e investigaciones más generales en Psicología.

Con la introducción de la Psicología en los aspectos docentes se produjeron rápidos avances, apoyados siempre en las teorías anteriores, por ejemplo, los trabajos de Piaget inspiraron al psicólogo estadounidense Jerome Seymour Bruner (1915-), prestigioso profesor de Oxford y Harvard que desarrollaría una teoría constructivista del aprendizaje donde la categorización se produce para poder simplificar la interacción con la realidad y facilitar así la acción; es por tanto el aprendizaje un proceso activo a través de la asociación y la construcción. Bruner defendía cuatro aspectos necesarios en toda teoría educativa: una predisposición; una forma estructurada de los datos para poder ser interiorizados adecuadamente; que el material sea eficazmente presentado al alumno; que el proceso educativo goce de un sistema de premios y castigos eficaz a su fin. Las aportaciones de Bruner serían vitales para el desarrollo de la Pedagogía, al tiempo que daría apoyo a la evolución de la propia Psicología, tal como veremos después.

---

<sup>101</sup> FUENTE: *PERSPECTIVAS*: Schneuwly y Bronckart. (1985). Pág. 773-799

<sup>102</sup> VYGOTSKY, L. (1988), Pág. 133

<sup>103</sup> SANTROCK, J. W. (2006), Pág. 7

Otro psicólogo canadiense, profesor en Stanford, lanzaría una idea en 1953 que se llamó “*determinismo recíproco*“, nos referimos a Albert Bandura<sup>104</sup> (1925-), quien tras considerar que si el ambiente causa el comportamiento, también se produce una influencia a la inversa, es decir, el mundo y el comportamiento de una persona se causan mutuamente; bajo esta premisa desarrolló una teoría del aprendizaje por observación llamada “*Modelado*”, donde el proceso se da mediante varios factores: atención, retención, motivación y la reproducción de lo observado; el aprendiz tenderá a imitar las acciones de un modelo que le es presentado. Bandura entendía la personalidad como el fruto de la interacción de tres variables distintas: ambiente, comportamiento y proceso psicológico. Entre sus obras destacan “*Agresión del Adolescente*”, 1959 y “*Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*”, 1963.

Será a mediados de siglo cuando la psicología conductista haya evolucionado lo suficiente como para entender que la renuncia a su pasado no deberá ser total, pues ahí están, apuntados ya por muchos antecesores de esta disciplina, las respuestas a muchas cuestiones que ahora necesitará el conductismo para seguir evolucionando. Contribuirán a ello las nuevas aportaciones del estructuralismo de Piaget, el evolucionismo de Vygotsky o las ideas aportadas por la teoría de aprendizaje de Bruner, Bandura y otros muchos.

También desde fuera de la pedagógica y psicológica fructificarían aportaciones que ayudarían a seguir evolucionando. Tal es el caso de las aportaciones lingüísticas del norteamericano Avram Noam Chomsky (1928-), con su *Teoría de la Gramática Transformacional y Generativa*, de quien traemos aquí unas palabras que nos orientan de su visión sobre la educación: “*Contemplamos a un niño del mismo modo que un jardinero contempla un árbol de pocos años, esto es, como algo que posee una determinada naturaleza intrínseca, que lo hará desarrollarse hasta adquirir una forma admirable, siempre que dé el suelo, el aire y la luz adecuados*”<sup>105</sup>. También las del economista y politólogo estadounidense Herbert Alexander Simon (1916-2001) y sus teorías computacionales de *Procesamiento de la información*.

Así, todo ello deviene en la década de los sesenta, en una nueva corriente, o tal vez no tan nueva, a la que se denominó Psicología Cognitiva, que vendría a recoger los procesos mentales que tienen lugar en la mente del individuo antes de responder a las demandas de su entorno; la nueva corriente se extendería rápidamente por todos los lugares en que se

---

<sup>104</sup> BANDURA, A. (1987), Pág. 227-243

<sup>105</sup> CHOMSKY, N. (2001), Pág. 46

enseñaba o ejercía la psicología, incorporándose a los trabajos que desde ese momento se realizaban, incluido en proceso educativo.

A través de este esbozo vemos cómo la psicología ha ido aportando al concepto de aprendizaje educativo los resultados obtenidos desde las diferentes corrientes que esta ciencia fue adquiriendo en su evolución, éstas son Conductismo, Cognitivismo, Enfoque Cognitivo Social y el Constructivismo; el Conductismo aportó el *Análisis Conductual Aplicado* obtenido mediante los procesos de aprendizaje por condicionamientos clásico y operante con uso de recompensas, donde los avances fueron notables, pero no exento de detractores que motivaron su rechazo por el efecto negativo que las recompensas pueden llegar a tener sobre la motivación intrínseca, principalmente cuando la motivación ya existe y puede verse afectada por frustración; no obstante, cuando la motivación es baja o ausente, los principios de aprendizaje por condicionamiento suelen ser efectivos.

El enfoque conductista de aprendizaje sigue siendo útil pero sobrepasado por el enfoque cognitivista, que aporta a su vez varias teorías de aprendizaje que arrojaron excelentes resultados: una es la *Teoría de la doble codificación*, del psicólogo canadiense Allan Paivio (1925- ), quien propone una división entre los sistemas visual y verbal; teoría al alza en los últimos tiempos, especialmente para explicar el aprendizaje mediante material de formato multimedia. También el *aprendizaje espaciado o distribuido* es un enfoque de origen cognitivista muy aplicado a la educación; sus estudios demuestran que el controlar el tiempo entre presentaciones del material influye considerablemente en su recuerdo posterior; al mismo tiempo, aportó el uso de *reglas mnemotécnicas* de aprendizaje y *técnicas de resolución de problemas*; ambas de extraordinaria importancia en el proceso de adquisición del conocimiento.

La corriente socio-cognitivista aportó teorías de índole comportamental, cognitivo y social, apoyándose en parte en la perspectiva de Bandura y su teoría del *aprendizaje social* ya comentada, girando sobre el eje conceptual de autoeficacia, pues hace referencia a las creencias que el educando tiene respecto de sus propias habilidades y capacidad de imitación.

Las posteriores teorías de *aprendizaje autorregulado* y de *metacognición*, han demostrado su utilidad en el aprendizaje de alumnos con alta predisposición y que estructuran el aprendizaje mediante tareas de análisis, estrategias de planteamientos sobre el material aprendido, la fijación de metas, etc.

En la perspectiva constructivista influyeron las teorías de Piaget (constructivismo psicológico individual) y de Vygotsky (socio-cultural), Para quienes la influencia social de interacción con adultos, unidos a herramientas cognitivas, facilitarán el proceso de aprendizaje. Las aportaciones vertidas por el Constructivismo Social dieron lugar a nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje.

La psicología seguirá su camino en la búsqueda de su identidad y seguirá aportando sus avances científicos y sus conocimientos, aunque éstos no sean definitivamente demostrables; pero no puede abdicar de la ciencia, pues en caso contrario se convertiría en una filosofía más o menos encubierta<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> GONDRA, J. M. (1998), Pág. 365

## **10.- LA FORMA DE "ENTENDER" EL MUNDO, ¿INFLUYE COMO MEDIADOR PARA DISFRUTARLO O SUFRIRLO?**

### **10.1.- El hombre como elemento socializable.**

Freud y su corriente psicoanalítica pusieron una mayor atención a los primeros años de vida para explicar el resultado final del funcionamiento del sujeto defendiendo que es ahí donde se producen todos aquellos mecanismos que configurarán las capacidades para desenvolverse en el mundo y sólo una parte de esta amplia teoría se aventuró más allá de los cinco o seis años de vida. Es cierto que las primeras experiencias del niño, las relaciones sociales, el apego y cuanto acontezca a su alrededor tendrá una marcada influencia en el resto de su vida, pero considero que también lo es aquello que pueda ocurrirle en su adolescencia y juventud, y así lo defendía Melaine Klein<sup>107</sup>, o incluso en cualquier otro momento de su existencia. En el ámbito clínico comprobamos cómo puede marcar una gran diferencia entre ser un niño deseado o no, el lugar que se ocupe entre los hermanos, que su madre trabaje o no, y un largo etcétera que nos lo demuestra; pero también se comprueba, y no con menos frecuencia, cómo en un niño de infancia normal llega a producirse un punto de inflexión tras un accidente que le mantiene apartado del colegio durante meses, una enfermedad que le marca de forma negativa socialmente, una incapacidad sobrevenida, la estancia en un internado, etc., truncan un desarrollo psíquico hasta ese momento normal generando cambios importantes. En las grandes crisis sociales nos encontramos con personas que hasta ese momento estaban bien socializados, felices y satisfechos con su existencia hasta que en un momento determinado su vida se trunca al quedarse sin trabajo, no poder hacer frente a sus compromisos económicos o darles de comer a sus hijos; todo en la vida es importante. A la época infantil se le denomina la edad de la inocencia, convirtiéndose aquí la palabra inocencia en sinónimo de ignorancia, pues no es otra cosa realmente que ignorancia, la felicidad que proporciona el no saber, el desconocer, ya afirmaba Sófocles que la más dulce vida consiste en no saber nada; tal vez afecte mucho más negativamente la muerte de su madre a un niño de ocho años que a otro de tres, pues su mayor capacidad de entendimiento valora más ajustadamente el alcance de la pérdida. La diferencia en la magnitud de sufrimiento entre un animal al que van a sacrificar o una persona a la que van a ejecutar no tiene parangón, pues al animal no es capaz de evaluar

---

<sup>107</sup> KLEIN, M. (1988). Pág. 251: *"Para examinar la conducta humana en su contexto social desde el punto de vista psicoanalítico, es necesario investigar la forma en que el individuo evoluciona desde la infancia hasta la madurez."*

la situación ni anticipar el sufrimiento de morir, tan sólo sufrirá el estrés de una situación anormal y el dolor físico del instrumento que le produzca la muerte; el humano, además de todo ello, es capaz de saber que va a morir, que ha llegado el final de su existencia con todo el dolor psicológico y el miedo que debe suponer tal situación. Como vemos, es el conocimiento el que marca la diferencia.

Siempre se dice que el ser humano es el más perverso de la naturaleza, el que es capaz de desplegar una mayor maldad; de igual modo tal vez sea también capaz de un mayor altruismo y abnegación. Pero ¿qué convierte al humano en algo tan perverso? creo que la causa es su propio entendimiento, el ser consciente de la muerte, de su propio final. Ningún otro ser vivo es consciente de la muerte salvo el ser humano y ese conocimiento le lleva a anticipar, a intuir que sus días están contados, y desde que tiene capacidad de pensar sabe que se encamina inexorablemente hacia su propio fin; tal seguridad le lleva a procurar que su paso por la existencia sea lo más agradable posible, no ya la propia capacidad genética e instintiva de supervivencia, sino otra, tal vez mucho más poderosa que la anterior, que le impelerá a vivir lo mejor posible a costa, incluso, de sus propios congéneres y de la naturaleza.

El ser humano viene al mundo en un elevado estado de desvalimiento por lo que necesitará durante largo tiempo el cuidado de los mayores para cubrir sus necesidades más básicas, un contacto social para cuya interacción la naturaleza ha marcado unas reglas genéticas basadas en el apego, una característica básica en los mamíferos que nutre la relación madre-hijo en aras de la continuidad de la especie; una oveja y su corderito recién nacido basarán su relación en el olor que desprende cada uno de ellos y que reconocerán entre el rebaño hasta el punto de no reconocerse si el olor resultase alterado por alguna circunstancia. Dicen los pastores que es frecuente que alguna oveja muera al parir y su hijo deba ser alimentado con un biberón; como también se producen muertes entre las crías recién nacidas, los pastores suelen despellejar al cordero muerto y colocar la piel sobre algún cordero huérfano que será rápidamente adoptado por la madre de aquél cuando perciba el olor sobre éste.

La presión evolutiva ha desprendido a los humanos de la agudeza que sus sentidos pudieron tener tiempo atrás pero el apego ha pasado a formar parte también de la evolución de la especie y adentrarse en las facultades superiores. Al principio de la vida el niño es capaz de captar los estados emocionales de su madre y reaccionar ante ellos, mucho antes de que haya una estructura volitiva compleja por lo que se trata de un comportamiento instintivo que

promueve la vinculación y obtención de cuidados; decía William James<sup>108</sup> que las emociones eran la percepción de los cambios fisiológicos provocados por una fuente estimular; incluso los varones son presa de una imago afectiva hacia los hijos que muy posiblemente ha ido adentrándose en el acervo genético de la especie a medida que otras funciones primitivas han ido perdiendo fuerza por el desuso. Es muy posible que la imago, entendido aquí como símbolo inconsciente donde se concentran los afectos hacia otra persona, se creen en la madre gestante desde el mismo momento en que toma consciencia del nuevo ser en su interior, un nuevo ser sin una identidad pero que se convierte en un continente afectivo que comienza a recibir las primeras dosis de contenido; a través del periodo gestante sigue recibiendo dosis de afecto y seguirá alimentándose de por vida. La imago es atemporal, puramente simbólica y el niño seguirá siéndolo siempre para su madre, independientemente del tiempo.

Toda relación afectiva crea su imago y ésta provoca emociones ya no sólo a través de una respuesta fisiológica como exponía James, sino mediante procesos cognitivos tal como defendió Stanley Schachter<sup>109</sup>. A través de los años de experiencia clínica he adoptado una teoría particular que baso en el continuo, por ejemplo, si adoptamos el continuo amor-odio, en sus extremos estarían el amor más puro, mientras el odio más visceral ocuparía el extremo opuesto; la indiferencia, o ausencia de afectos ocuparía el centro. El posicionamiento afectivo hacia alguien o hacia algo es dinámico dentro de dicho continuo pero con tendencia a una posición determinada; es frecuente escuchar *“le quiero muchísimo, pero a veces le mataría”*, es un ejemplo del posicionamiento habitual y de cómo se desplaza temporalmente en virtud a la interacción.

No hace muchos años, Robert Plutchik<sup>110</sup> lanzó una teoría describiendo ocho emociones básicas que se agrupaban en cuatro pares de opuestos: aprobación-disgusto, alegría-tristeza, sorpresa-anticipación y cólera-miedo; sobre esta base colocaba este autor el resto de emociones que no serían otra cosa que una derivación de las posibles combinaciones entre ellas.

Según defienden los neuropsicólogos, las emociones se gestan a través de tres zonas o estratos cerebrales; Paul MacLean<sup>111</sup> defendía hace cuarenta años que el cerebro emocional podría dividirse en tres capas desde un punto de vista filogenético, de concepción ascendente

---

<sup>108</sup> LEAHEY, T. H. (1998). Pág. 325

<sup>109</sup> SCHACHTER, S. (1968), Pág. 751-756

<sup>110</sup> PUCHNIK, R. (1980), Pág. Texto completo.

<sup>111</sup> MACLEAN, P. (1970), Pág. 336-348



e integradora: la primera y más arcaica abarcaría el tronco encefálico, encargado de conservar las funciones básicas del organismo a nivel autónomo; la segunda sería el sistema límbico, una parte central del cerebro que en 1908 fue descrito por el neurólogo alemán Christofredo Jakob bajo el nombre de *cerebro visceral*<sup>112</sup> y cuyo funcionamiento sería explicado en 1937 por el neurólogo norteamericano James Papez, donde media ya una parte volitiva encaminada a mantenerse vivo; la tercera se ubicaría en la zona cortical, gestionada por procesos cognitivos superiores. Vemos por tanto que las mismas zonas neurales gestionan emociones contrapuestas, tal vez porque sólo son la misma emoción con dos estados diferentes; dice el refranero español, tan sabio, que *en el amor, la cólera es siempre engañosa*. Sólo son teorías y sólo el tiempo les quitará o dará la razón, pero nos sirven entre tanto como armazón para seguir investigando.

## **10.2.- Demandas del mundo exterior (hombre-naturaleza-sociedad). Capacidad adaptativa.**

El ciclo evolutivo de la especie humana hace que el hombre vaya generando recursos adaptativos estables y también cambiantes, pues el nicho ecológico en que se desenvolvía un individuo de hace cincuenta mil años era muy distinto al actual; la sociedad tiene una velocidad de cambio que no se ve acompañada con una evolución genética pues ahí los cambios son extraordinariamente lentos. La respuesta fisiológica ante una situación de peligro puede equipararse en la reacción del hombre antiguo ante la amenaza de un animal depredador con la de un humano moderno que tras haber cometido un grave error en el trabajo es llamado a comparecer ante su jefe supremo; las respuestas fisiológicas serán iguales en ambos casos y les prepararán para la lucha y la huida, conducta final que podrá desplegar el primero hasta conseguir salvar la vida; el segundo en cambio, deberá soportar la activación fisiológica comprobando cómo los músculos de sus extremidades reciben energía hasta sentir temblor, y aparecerán sudoración, agitación cardíaca y respiración acelerada; en definitiva, un estado de activación que no podrá canalizar de la forma adecuada para la que está programado, por contra, deberá afrontar la situación y comparecer aunque su naturaleza le exija lo contrario teniendo que soportar el miedo y el estrechamiento de la conciencia en tres

---

<sup>112</sup> JACOB, C. y PAPEZ, J. (2008). Pág. 984-1000

niveles: fisiológico, con una sensación de opresión, de estar constreñido, que describen como sensación de angustia y congoja; psicológico, percibiendo todo el entorno como amenazante, lleno de estímulos potencialmente peligrosos, una visión en túnel que focaliza la atención sólo hacia las amenazas; y conductual, desplegando las respuestas de agitación máxima y alerta y recurriendo a posibles rituales aprendidos para liberar dicha tensión que, si bien son eficaces puntualmente, resultan adictivos para el comportamiento del sujeto y aunque consiguen hacer descender la emotividad del momento, se convierten en verdaderos rituales de comportamiento. Cuando se está en ese estado de activación tan elevada, las capacidades superiores se ven perjudicadas en beneficio de las más primarias y el sujeto no podrá pensar con claridad, su memoria se verá disminuida y sólo cuando salga de la habitación pensará con más claridad por qué no comprendió mejor lo que se hablaba, por qué no respondió esto y no aquello, etc., una forma de reaccionar poco racional tal como hubiese necesitado dicha persona.

Vemos cómo las demandas del medio van cambiando pero no lo hacen nuestros mecanismos innatos y cada vez necesitamos introducir más mecanismos regulados por las capacidades superiores para mediar en los procesos y conseguir la adaptabilidad necesaria.

### **10.3.- Socialización (hombre-hombre).**

La ansiedad se presenta también como rasgo en algunas personalidades, es decir, individuos con carácter ansioso y recordamos aquí que el carácter depende también de la educación; según el antropólogo Marvin Harris<sup>113</sup> las variables básicas que influyen en la crianza de los niños están mediadas por la naturaleza de las instituciones domésticas, económicas y socio-políticas, y éstas, a su vez, influenciadas por el ecosistema. Hoy se acepta ampliamente que la familia es también uno de los factores de riesgo en la aparición y desarrollo de trastornos emocionales, cognitivos y conductuales; la agregación familiar nos muestra cómo una psicopatología sufrida por un miembro de la familia también lo fue o incluso lo es al mismo tiempo en otros miembros y, por todo ello, el grado de salud mental de una familia se convierte en un valioso predictor de la salud de todos sus componentes. Según estudios

---

<sup>113</sup> HARRIS, M. (1995) Pág. 537

recientes realizados por L. A. Batten<sup>114</sup>, cuando se analizaron hijos con edades comprendidas entre los siete y diecisiete años de mujeres que estaban siendo tratadas de depresión, se observó que un 19% de ellos presentaban trastorno de ansiedad; un 23% conducta perturbadora; un 2% trastornos por consumo de sustancias; un 15% trastornos afectivos; es decir, que un 42% del total de jóvenes presentaban algún tipo de trastorno, lo que viene a mostrar no sólo una vulnerabilidad genética sino cierta susceptibilidad a la psicopatología promovida por causas ambientales entre las que se encuentra la parte educativa familiar como la formación del carácter.

Una de las características que suelen mediatizarse por aprendizaje es la rumiación, ese pensamiento de tipología circular que lleva al sujeto a no poder quitarse de la cabeza determinados pensamientos y que le obligan a interpretaciones erróneas de situaciones temidas y a las que el individuo considera que deberá enfrentarse, lo que le mantiene en un nivel de activación psico-fisiológico elevado y de ansiedad anticipatoria que le hace ver amenaza donde no existe y temor al mismo tiempo de no disponer de estrategias adecuadas para hacer frente a tales circunstancias sentidas como inminentes. Cuando la rumiación es intensa y persistente, las estrategias de afrontamiento suelen quedar solapadas por la angustia de anticipación y la auto eficiencia percibida decae considerablemente dando circularidad al problema.

Durante el primer año de vida las emociones sentidas por el niño irán marcando una dirección comportamental modulando sus reacciones mediante un proceso de refuerzo, pasando a formar parte de su repertorio comportamental hasta integrarse en su estructura de personalidad que en ese momento se está creando; las diferentes emociones y su mecanismo de funcionamiento ante situaciones vitales configuran el carácter con que ese niño habrá de responder y adaptarse en las múltiples situaciones a lo largo de su existencia. Según el profesor Juan Delval<sup>115</sup>, la tristeza se proyectará hacia el propio individuo como estado negativo, mientras que la ira producida por la frustración será canalizada hacia el exterior hasta convertirse en un motor motivacional; por contra, el miedo aparece ante un peligro provocando respuestas de huida o evitación.

Desde una perspectiva psicoanalítica, la necesidad *primaria* del niño será cubierta por alguien con quien éste establezca una relación *secundaria*, normalmente la madre, vínculo que se

---

<sup>114</sup> BATTEN, L.A. y Cols. (2012), Pág. 1185-1196

<sup>115</sup> DELVAL, J. (2004), Pág. 185

mantendrá incluso más allá de haber desaparecido ya la necesidad primaria por la propia maduración del niño; pues esa relación madre-hijo se convertirá en modelo para todas aquellas relaciones que ese niño establezca con otras personas a lo largo de su vida. En la psicología anterior al psicoanálisis se ponía especial énfasis en el periodo adolescente considerándolo el más sensible en cuanto a la formación del carácter pero la perspectiva psicoanalítica siempre ha defendido el periodo inicial, es decir, en esas primeras relaciones madre-hijo como el más importante en cuanto a la formación del carácter se refiere. Estamos de acuerdo con su importancia y la defendemos aquí, pero lo hacemos al mismo tiempo de todo el periodo de desarrollo hasta la formación completa de la personalidad en la que pueden verse modificados ciertos factores por las vivencias del niño.

Estamos utilizando el concepto patológico de la respuesta de ansiedad por ser uno de los más frecuentes y también porque nos sirve para comprender con relativa facilidad cómo el aprendizaje influye sobre las capacidades de respuesta. Una vez que el niño pasa de los cuidados infantiles con sus características de formación del apego, de abandono o separación y se integra de una forma más activa en la vida familiar y social, los principales factores que siguen influyendo en la ansiedad son: la presión familiar y social en la búsqueda y logro del éxito; el fracaso escolar; el rechazo de los demás; la familia desintegrada; el estilo educativo de la familia, es decir, el sistema de premios/castigos; y un largo etcétera que continuarán modulando el aprendizaje mediante reforzadores que funcionarán a través de la experiencia. Hace poco más de treinta años, Hans Eysenck<sup>116</sup> defendía que la ansiedad se aprende y consolida en el individuo mediante determinados mecanismos de condicionamiento y estamos de acuerdo con él, defendiendo inicialmente un aprendizaje por imitación y un mantenimiento por refuerzo. Supongamos dos niños que dan sus primeros pasos ante la expectante mirada de sus madres, ambos caen al suelo pero aquéllas reaccionan de forma muy distinta, una se asusta y comienza a gritar al tiempo que acude a levantar a su hijo, quien percibe la desmesurada reacción y se asusta y contagia de la elevada activación de su madre; la otra por el contrario se acerca a socorrer al suyo con firmeza pero con tranquilidad, que será lo que transmita al niño; el primero aprenderá a reaccionar de manera angustiosa ante eventos adversos, mientras el segundo aprenderá a dar una importancia en la respuesta adecuada a la situación. Son muchos los modelos que tratan de explicar la reactividad emocional, pero todos ellos coinciden en la repercusión de las características de los padres para su aprendizaje, habiendo también cierto consenso en que cuando en el menor se dan determinadas

---

<sup>116</sup> EYSENCK, H. (1991), Pág. 435-445

características como neuroticismo, inhibición conductual o un temperamento difícil, factores que elevan considerablemente la reactividad del niño, podrán verse atenuados por una forma educativa de sus padres, o bien potenciados ante una laxitud por incapacidad en la educación que promoverá una reactividad del niño ocasionando una mayor predisposición a las respuestas ansiosas ante los estresores reales o imaginarios, tal como señala Lourdes Ezpeleta<sup>117</sup> y Josep Toro cuando definen a la familia como factor de riesgo en la psicopatología infantil; un ejemplo frecuente de la influencia negativa de la familia lo podemos observar en casos de niños que presentan trastorno obsesivo compulsivo a edades muy tempranas y sus familiares se involucran en la extensa lista de rituales desplegados por el niño reforzando con ello la sintomatología.

#### **10.4.- Transmisión de miedos.**

A través del manejo de las emociones, el niño irá aprendiendo de cuanto le rodea pero, principalmente, de quienes le rodean, aprenderá a reaccionar ante acontecimientos y eventualidades mediante un modelado imitativo, y una de las emociones que más rápidamente aprenderá es el miedo, esa emoción individual pero también social que en principio es funcionalmente útil y puede salvarnos la vida, pero tan complicado en muchas ocasiones que puede llevar a otros a quitársela cuando les resulta imposible manejar sus emociones temerosas.

Los miedos podrán ser innatos, tal como describió Konrad Lorenz<sup>118</sup> tras demostrar que patos recién salidos de su cascarón lo mostraban cuando se movía por encima de ellos una silueta recortada con la forma de un ave depredadora; el temor que manifestamos los humanos ante la oscuridad; el sobresalto ante ruidos inesperados y estridentes; el miedo ante el abandono en los niños cuando comienzan a discriminar los rostros y a partir de los ocho meses manifiestan desconfianza ante desconocidos; son ejemplos de esos miedos innatos. Los humanos actuales somos portadores genéticos de una elevada predisposición a sentir miedo hacia aquellos estímulos que provocaron daños o amenazaron a otros humanos que vivieron hace muchas generaciones.

---

<sup>117</sup> EZPELETA, L. (2005), Pág. 291-315

<sup>118</sup> LORENZ, K. y LEYHAUSEN, P. (1971). Pág. 37-53

Tal vez otra predisposición sea la alta contagiosidad que tiene el miedo y la alta capacidad de ser condicionado y ahí entrarían los miedos adquiridos viniendo a la memoria el caso tan conocido del experimento que llevaron a cabo Watson y Rayner con un niño de corta edad conocido como *el pequeño Albert* al se que condicionó miedo ante una rata blanca que posteriormente se generalizó a otros objetos y animales de parecidas características. La mayoría de los miedos de cualquier persona adulta proceden del proceso de aprendizaje, tanto del ámbito infantil de la familia como del proceso de educación socio-cultural; un ejemplo claro de miedo de transmisión social es el que muchas personas le tienen a las ratas, roedores que no parecen presentar un peligro directo hacia el hombre pero que se les achaca una participación directa en la transmisión de enfermedades y contaminación de alimentos; de otra parte, el miedo a las serpientes que puede ser muy justificado en determinadas zonas del globo por la existencia de ofidios venenosos, no tendría mucha justificación en otras donde no existen, pero la serpiente forma parte de la cultura religiosa cristiana donde el demonio toma esa forma para tentar y engañar al ser humano. En los años setenta, Martin Seligman<sup>119</sup> demostraba que el miedo es una emoción con alta capacidad de ser aprendido, tras realizar brillantes estudios como nos muestra su teoría de la Indefensión Aprendida que mostraba los estragos causados por el miedo aprendido en sus animales de laboratorio.

Decíamos que el miedo también es funcional y aquello que lo hace diferente del patológico es precisamente aquella diferencia entre la intensidad del peligro estimular y el umbral de la respuesta emocional. Se dice que la esperanza y el miedo son los dos factores que nos ayudan a comprender las cuestiones religiosas, morales y políticas; y tal vez sea así porque Aristóteles decía que para poder temer es preciso conservar aún una pequeña parte de esperanza de salvarse por la cual luchar, y con anterioridad a éste, la mitología nos dice que cuando Pandora destapó su recipiente, lo único que permaneció en su interior fue la esperanza.

Muchos han sido los autores que se adentraron en el estudio de las emociones en general, pero tal vez el miedo en particular no ha recibido la atención necesaria en virtud a su capacidad real de condicionar al ser humano; no obstante, se han hecho esfuerzos para poder describir su funcionamiento fisiológico. James Olds descubriría a mediados del XX los centros del placer en el cerebro; Giuseppe Moruzzi y Horace Magoun localizaron y describieron el Sistema Reticular de Alerta o formación reticular ascendente como la llamaron ellos inicialmente; más

---

<sup>119</sup> SELIGMAN, M. (1991), Pág. Texto completo.

próximo en el tiempo está la descripción que Antonio Damasio realizó de la corteza somatosensorial. Con todos estos avances en el conocimiento de la fisiología emocional se asume que todo sentimiento es fruto de la aglutinación de potenciales configuraciones de nuestro estado corporal que se representan en los mapas somatosensoriales. Según el neurólogo Joseph LeDoux, la amígdala límbica alberga la memoria de todos los miedos del individuo y afirma que esa memoria será perpetua; ya Edouard Claparede describió a principios del XX lo indeleble de la memoria del miedo describiendo el caso de un paciente amnésico al que pinchó en la mano intencionalmente al despedirse con un alfiler sujeto entre sus dedos y cómo en la sesión siguiente este paciente no recordaba conocerle pero rehusaba estrecharle la mano cuando le fue nuevamente presentado. Todo ello viene a coincidir con aquellos casos de pacientes que presentan miedos condicionados y viven esclavos de sus limitaciones hasta que deciden ponerles remedio para dominarlos.

Williams James<sup>120</sup> y Carl Lange defendían por separado a finales del XIX que todo estímulo inicialmente averso penetra a través de los sentidos para ser inmediatamente analizado por el cerebro a través de dos procesos diferentes, el primero será más rápido pero de menor precisión y lo llevará a cabo la amígdala límbica desencadenando las primeras reacciones somáticas y conductuales de evitación; el segundo proceso será más lento pero más eficiente y adecuado al estímulo y que promoverá la desactivación del primer proceso cuando el estímulo analizado no represente peligro, o bien lo potenciará en caso de peligro real. Como vemos, la peligrosidad del estímulo desencadenará el sentimiento de temor y la reacción pertinente, el problema se plantea cuando el estímulo no es real o no está presente y entonces entramos en la angustia y la ansiedad. Walter Cannon y Phillip Bard<sup>121</sup> fueron dos fisiólogos estadounidenses que estudiaron la fisiología de las emociones y en 1927 lanzaron una teoría manteniendo que las respuestas fisiológicas y la interpretación mental se producen al mismo tiempo y no en serie como habían propuesto teorías anteriores, lo que alentó a seguir investigando en este campo tal como hizo el mencionado antes Stanley Schachter junto con Jerome Singer<sup>122</sup> que introdujeron en su teoría de 1971 el concepto de evaluación cognitiva como variable intermedia entre una activación fisiológica inespecífica y los sentimientos. Vemos nuevamente cómo el conocimiento de la experiencia se introduce en este proceso que

---

<sup>120</sup> TEORÍA DE JAMES-LANGE. (1884), Pág. 19-28. *Según la teoría, la emoción se produce al recibirse en la corteza cerebral la estimulación sensorial, activando a continuación la respuesta somática.*

<sup>121</sup> TEORÍA DE CANNON-BARD. En: PALMERO, F. (1996), Pág. 61-86. *Según la teoría, las respuestas emocionales y los sentimientos tienen lugar al mismo tiempo.*

<sup>122</sup> SCHACHTER Y SINGER. (2004) Pág. 53-73. *Según la teoría, ante la falta de especificidad del feedback fisiológico, será la cognición quien llene el vacío entre ésta y los sentimientos.*

ahora tratamos.

Otra emoción que quiero resaltar aquí es la ansiedad, muy parecida al miedo aunque con grandes diferencias también desde el punto de vista clínico; tal como el miedo, la ansiedad es una respuesta natural y adaptativa que activa la concentración y la atención y que nos prepara ante la eventualidad de un peligro percibido con un despliegue de alteraciones somáticas que nos llevan a rendir mejor ante las demandas percibidas, pero como todas las emociones, el nivel de activación es gradual y, como ya describieron los psicólogos Robert M. Yerkes y John D. Dodson<sup>123</sup> en 1908, al superarse determinado umbral individual de activación, la eficacia en el rendimiento se hace negativa. La ansiedad se encuentra incorporada como trastorno en las clasificaciones nosográficas desde 1994 donde se afirma que aproximadamente un catorce por ciento de la población la padecerá en algún momento de su vida y se manifiesta en tres campos diferentes, cognitivo, fisiológico y conductual. Es curioso cómo las personas podemos sentir miedo a muchas cosas y sin embargo, los animales sólo lo sentirán de aquellos estímulos que puedan ser nocivos para su especie, salvo que hayan aprendido a temer a otras cosas. Las principales diferencias entre el miedo y la ansiedad son que en el caso del primero, el objeto del miedo es percibido como real y despierta la respuesta de forma inmediata; en el caso de la ansiedad, el objeto del miedo es impreciso, real o irreal, posible o no, su aparición suele ser lenta, como su desaparición y las sensaciones que produce en el ansioso son: inseguridad, aprensión y angustia; a veces se dice de la ansiedad que es el miedo sin objeto. La Asociación de Psiquiatría Americana hace una distinción en los trastornos de ansiedad colocando de un lado los fóbicos y por otro los estados de ansiedad, en los primeros serán miedos de alta intensidad y de índole irracional, centrados en un determinado objeto, situación específica o actividad determinada; los segundos incluyen estados de pánico recurrente, el trastorno de estrés postraumático y el trastorno de ansiedad generalizada. Como ocurre en el miedo, cuando el nivel de activación se eleva superando el umbral individual de resistencia, todo el poder adaptativo que hasta ahí tenía la respuesta emocional para ayudar al sujeto a rendir mejor se vuelve en su contra derrumbando la capacidad adaptativa y promoviendo un estado patológico que puede durar desde unos minutos hasta llegar a cronificarse provocando patologías somáticas.

La característica más definitoria de la ansiedad es que siempre gira en torno a un componente principal: la preocupación; al mismo tiempo, la conducta más significativa del individuo

---

<sup>123</sup> YERKES, R. y DODSON, J. (1908), Pág. 459-482. *La LEY DE YERKES-DODSON determina que al sobrepasar los niveles de activación un determinado umbral, el rendimiento disminuye considerablemente.*



ansioso viene siendo la evitación, que impide que se enfrente con la fuente nociva e incluso con otras que se lo parezcan, lo que dará lugar a un círculo vicioso que sólo retroalimenta el problema. Como dijimos antes, se despliegan frecuentes conductas que consiguen descender el nivel de ansiedad pero que pueden crear otros problemas paralelos incluso más graves que aquel que evitan como por ejemplo comer para evitar la ansiedad, lo cual puede convertirse en un problema de obesidad.

Se acepta ampliamente que la ansiedad se origina en la propia estructura de la personalidad donde estarían coexistiendo elevados factores de neuroticismo y paranoia al tiempo que un déficit temperamental, lo que viene a explicar en parte su alto grado de resistencia a los tratamientos y su alta tendencia a una estabilidad temporal. Hay un elevado consenso también en aceptar la diátesis como factor etiológico que se manifestaría a través de la configuración genética del temperamento, lo que determina los bajos umbrales de resistencia ante la activación disparada por los imprecisos estímulos que motivan la respuesta ansiosa. Schienle<sup>124</sup> y Cols. describen la implicación de la amígdala en el trastorno de ansiedad con una modulación de la zona cortical prefrontal y los circuitos neurales propios de la emoción que median también en las respuestas de miedo. Por otro lado, Méndez<sup>125</sup> estudió el trastorno de ansiedad por separación y describe cómo las formas de reacción de los padres ante eventos estresantes acaban influyendo poderosamente y en forma de modelado en el aprendizaje que hacen los hijos ante los eventos estresantes; las características como el perfeccionismo, la tendencia a la angustia o el miedo, serán introyectadas por la prole, pasando a formar parte de su personalidad y por tanto de su repertorio de respuestas.

### **10.5.- Transmisión de deseos.**

Según la RAE, *deseo* define el movimiento afectivo hacia algo que apetece, mientras que *desear* define la aspiración vehemente hacia el conocimiento, la posesión o el disfrute de algo; desear es la consecuencia emocional que induce el medio sobre el sujeto mediante un proceso ordenado de emoción, sentimiento y finalmente deseo, produciendo una conciencia emocional que condiciona e incluso rige el pensamiento y por tanto el comportamiento. Para la psicología convencional, el deseo tiene el valor de expresión consciente y personal de una

---

<sup>124</sup> SCHIENLE, A. y Cols. (2011), Pág. 113-123

<sup>125</sup> MENDEZ, F., ORGILES, M. y ESPADA, J. (2008), Pág. 45-61

determinada necesidad, siendo distinguible del instinto.

En el ámbito psicoanalítico, Freud construye una teoría para el deseo considerando una asociación inicial vivida de gratificación temprana entre una experiencia concreta a lo que llamamos objeto y la carga afectiva que se producirá en el individuo con la obtención del mismo; dicha asociación creará una huella mnémica a partir de la cual, cada vez que el individuo perciba nuevamente la carga afectiva de dicha asociación, su mente creará un movimiento psíquico encaminado a recargar o recuperar la imagen del objeto; pues ese movimiento psíquico encaminado a la recuperación de la imagen es el deseo, y cuando se recupera dicha imagen de la memoria y se completa la dualidad de la asociación, es lo que se llama el deseo cumplido o el cumplimiento del deseo. Esta dinámica me recuerda los centenares de veces que en mi profesión detectivesca durante más de treinta años me ha llevado a interrogar y entrevistar cientos de personas drogodependientes y preguntarles qué buscaban cada vez que se administraban una dosis de droga, la respuesta en la que coincidían una y otra vez en la mayor parte de los casos era "*siempre vas buscando las sensaciones de la primera vez*". Pues he ido viendo cómo la teoría de Freud adquiriría consistencia en mi experiencia al comprobar que se repetía encadenadamente la búsqueda de restablecer la situación de la primera satisfacción.

Con frecuencia se suele confundir el concepto psicoanalítico de deseo con el de libido, pero son bien distintos porque este último designa todas aquellas pulsiones que se relacionan con el concepto de amor y, dentro de éste, abarca también todo lo relativo al campo sexual. El término fue acuñado en 1898 por el médico alemán y cofundador de la sexología, Albert Moll (1862-1-39), neurólogo de la Escuela de Nancy, y Freud lo tomaría para su enfoque psicoanalítico con el fin de determinar la manifestación dinámica en la vida psíquica de la pulsión sexual, y para la propia energía de la pulsión sexual; para Freud era un concepto cuantitativo, es decir, una magnitud cuantitativa aunque no existiese forma de cuantificación posible en aquel momento. En cambio, la libido era para Jung una energía psíquica no sexual. Vemos entonces la diferencia psicoanalítica de deseo y libido.

Hay que distinguir también entre deseo y pulsión, pues esta última es un fenómeno dinámico que se convierte en energía llevada al organismo fisiológico que se vive como excitación provocada por el objeto, físico o no, que la despierta, y que sólo su posesión hará descender el malestar producido. La pulsión adquirirá objetivos distintos en virtud a la significación del objeto que la provoca, por ejemplo, la pulsión de agresión activará un estado de malestar que sólo descenderá con la destrucción del objeto; cuando el objeto es uno mismo, estaremos ante

la pulsión de muerte. Distinguimos entonces entre deseo y pulsión, ambos como voluntad de goce, considerando que la segunda es más de tipo biológico e inconsciente, mientras que el primero está más en un campo racional al poder ser rechazado y contenido por mecanismos conscientes, produciéndose entonces el mecanismo de la frustración ante el rechazo a la satisfacción como mecanismo de control y desarrollo psíquico.

Al igual que ocurre con el miedo, una parte del deseo es innato considerando como deseo no consciente la pulsión de mantener la vida, la alimentación y la reproducción; cuando hablábamos de las plantas definíamos un comportamiento genético de equilibrio gravitacional, de aproximación a las fuentes de energía luminosas o el alejamiento de las fuentes nocivas; de la misma forma nuestro organismo rige deseos en forma de pulsiones que dan continuidad a la especie. Pero al igual que el miedo, el deseo es en su mayor parte aprendido.

Se distingue entre necesidad y deseo otorgándole a la primera el valor innato de mantener la vida, mientras que al segundo se le confiere el valor de la simple gratificación, decía Spinoza que el deseo es la verdadera esencia del hombre, pero creo que la cosa no es tan simple. Uno de los más importantes impulsores del estudio de las necesidades humanas en el seno de la psicología fue el psicólogo humanista estadounidense Abraham Maslow<sup>126</sup> (1908-1970), quien a mitad del XX hizo pública su visión sobre las necesidades humanas a través de su famosa pirámide en la que describe una escala jerarquizada de ellas colocando en la base aquellas necesidades de índole biológica y homeostática de mantenimiento de la vida a través de necesidades básicas de alimentación y reproducción, para ir subiendo escalas de necesidades como la seguridad, relaciones humanas, reconocimiento y autorrealización. Realmente considero que todas las necesidades que describe Maslow son reales y podemos concebirlas como deseos, pero vemos también cómo en muchos casos dicha estratificación se descompone y las situadas más arriba pasan a ser más importantes que otras de nivel inferior, con una variabilidad individual o incluso cultural que crea diferencias importantes. La mente humana es extraordinariamente complicada, hasta el punto de romper con lo establecido para los animales, pues aquellas necesidades más básicas e innatas de mantenerse vivo son a veces violadas por individuos mediante conductas autolíticas como nos muestra Émile Durkheim en su obra *“El Suicidio”*<sup>127</sup>, y por tanto, anti biológicas, donde determinados deseos

---

<sup>126</sup> MASLOW, A. (1943), Pág. 370-96

<sup>127</sup> DURKHEIM, E. Pág. 255 (*El suicidio anómico*): “Pero la sociedad no es solamente un objeto que atraiga, con una intensidad desigual, los sentimientos y la actividad de los individuos. Es también un poder que los regula. Existe una relación entre la manera de ejercer esta acción reguladora y el porcentaje social de suicidios”.

inicialmente contrarios a la naturaleza se hacen infinitamente más poderosos que los portados genéticamente, pasando la voluntad por encima de la pulsión inconsciente de la vida. Así, el *deseo* puede descomponerse a su vez en factores de escala integrada en el mismo como por ejemplo, la voluntad, antes descrita, o la ilusión, en cuyo caso pasa a crear deseos de futuro con la consiguiente direccionalidad de pensamiento, planificación y comportamiento. Otro factor incluido en el deseo son las expectativas, de elevada importancia en la vida cotidiana y que casi nunca suelen tenerse en cuenta; hace años creé una ecuación que hago visible a mis pacientes y consiste: la felicidad es igual a la experiencia de éxitos alcanzados en la vida, partido por el número de expectativas; la felicidad estaría por tanto en una alta experiencia de logros personales y en un valor bajo en cuanto a deseos en forma de expectativas; éstas suelen definir a las personas que acuden buscando ayuda en momentos de encrucijadas vitales y en la experiencia clínica nos anticipan la personalidad del individuo en cuanto a umbrales de frustración, autoconcepto y autorrealización, es decir, parte de la configuración transbiológica del sujeto. Mediante una expectativa, la mente tiende a obtener aquello que espera y un ejemplo claro y actual de cómo funciona la mente a través de las expectativas es la facilidad con que somos capaces de completar las palabras que hoy en día se escriben incompletas o casi en clave en los mensajes telefónicos. Autores como el profesor de psicología norteamericano Dan Arieli<sup>128</sup> defienden también que las expectativas configuran estereotipos que más tarde serán utilizados para predecir futuras experiencias; y que son mucho más que la simple anticipación del estímulo.

Otra facultad del deseo es la motivación, ese motor tan extraordinario que nos encamina hacia la consecución de objetivos previamente establecidos y a superar los posibles obstáculos que se interponen entre el objeto y el sujeto. En el año 1953, el psicólogo norteamericano David McClelland<sup>129</sup> (1917-1998) defendía que el placer y el dolor eran dos dimensiones básicas en los motivos de logro y representaban una orientación hedónica; establecía en sus estudios dos tipos de *motivos de logro* que se encaminaban, unos a la obtención del placer, otros encaminados a la evitación del dolor. Los primeros representan tendencias apetitivas de afiliación, sexo, éxito, riqueza, poder, etc.; los segundos tenderán a minimizar el riesgo de sufrimiento, humillación, fracaso, etc. promoviendo conductas de evitación y aversión. Este autor defendía que tales motivos de logro eran aprendidos.

Un poco más adelante, en 1957, el también psicólogo estadounidense John W. Atkinson

---

<sup>128</sup> ARIELY, D. (2008), Pág. 186

<sup>129</sup> MCCLELLAND, D. (1989). Pág. 20-44 y 126-147

(1923-2003) estableció un modelo explicativo de los efectos de la motivación sobre la conducta al que llamó Modelo de la Conducta Motivada haciendo hincapié en la importancia de los componentes de dicha conducta: la direccionalidad, la persistencia y la intensidad. En su modelo establecía ordenadamente tres factores principales como componentes necesarios: los *motivos de logro* (ya descritos anteriormente por McClelland); las *expectativas* y los *incentivos*; los motivos representan la disposición del sujeto para dirigir su comportamiento hacia un fin concreto y para alejarse de otros, serán un rasgo estable de personalidad adquirido directa y tempranamente de la madre, con una función de direccionalidad hacia la meta, lo cual le hace coincidir con el enfoque psicoanalítico; la expectativa es aquel conocimiento y valoración que el sujeto hace respecto de las posibles consecuencias derivadas del motivo en cuestión, lo que supone una previsión anticipada de las posibilidades reales de éxito o fracaso de las acciones; el tercer factor es el incentivo, que consiste en la capacidad que el objeto o meta tiene para ejercer sobre el sujeto atracción o rechazo, pudiendo ser de dos categorías, positivos cuando supongan una posible recompensa, o negativos cuando puedan suponer fracaso, castigo, humillación, etc. Decía A. Maslow<sup>130</sup> respecto al dolor y el placer que ambos forman un reducto privilegiado que está en el origen de la subjetividad como embrión del Yo, en referencia a la necesidad de autoprotección y supervivencia.

Pero el deseo, cuando no es satisfecho, puede llegar a convertirse en fuente de displacer de elevada importancia al modificarse los umbrales de frustración a niveles de malestar frecuente o permanente hasta llegar al trauma en los casos más extremos, como ya adelantaba Émile Durkheim<sup>131</sup>, por ejemplo, los niños desean obtener cosas y el concepto temporal de demora debe ser aprendido como adquisición de niveles de frustración consecuentes con la propia vida social; cuando la demora y la frustración no se hacen suficientemente presentes en el niño hasta tolerar la espera, el umbral de frustración queda tan bajo en la personalidad del individuo que su capacidad de resistencia ante la insatisfacción del deseo le pasará factura ulteriormente ante las dificultades de la vida. Vemos por tanto que el deseo y su satisfacción forman otro continuo donde el ideal se vería centrado para conseguir un equilibrio en la personalidad para conseguir una buena adaptación; ya nos adelantaba Campoamor<sup>132</sup> este equilibrio cuando nos regalaba su sensible verso: *Ten paciencia, corazón, que es mejor, a lo*

---

<sup>130</sup> MASLOW, A. (2003), Pág. 157

<sup>131</sup> DURKHEIM, E. (2003), Pág. 274 “*Se tiene sed de cosas nuevas, de goces ignorados, de sensaciones sin nombre, pero que pierden todo su atractivo cuando son conocidas. Entonces, al menor revés que sobrevenga, faltan las fuerzas para soportarlo. Toda esta fiebre cae, y se percibe cuán estéril era el tumulto, y como todas esas sensaciones nuevas, indefinidamente acumuladas, no han logrado construir un sólido capital de dicha, sobre el que se pueda vivir en los días de prueba*”.

<sup>132</sup> SEÑOR, L. (2004), Pág. 177

*que veo, deseo sin posesión que posesión sin deseo.*

Decíamos antes que, al igual que el miedo, el deseo es en su mayor parte aprendido y ese aprendizaje se fija a una predisposición subyacente a la condición humana como ser vivo y su programación a conservar la vida y reproducirse. El deseo innato comienza por tanto a complementarse con el aprendizaje en las primeras relaciones humanas con los progenitores, y a medida que el niño adquiere el lenguaje va extendiéndose a toda la familia nuclear y a su grupo de iguales en su vivencia cotidiana como miembro de grupos primarios, familia y entorno inmediato, donde las relaciones se fundamentan en la emocionalidad, y con el grupo más amplio de la sociedad a que pertenece, relación secundaria basada en costumbres y leyes; cada uno de estos grupos tiene una vida unitaria y determinada en su interior, y tales factores irán influyendo en la constitución de la personalidad de cada uno de los miembros que la componen.

La *envidia* es otra consecuencia del deseo y se presenta como un sentimiento negativo producido por el anhelo de poseer algo que tiene otro, bien sean cosas materiales, éxito, habilidades o características personales. La Iglesia católica le dio tanta importancia a este sentimiento que lo introdujo allá por el siglo VI entre los pecados capitales, aquellos que tienen la capacidad de promover otros muchos pecados. La envidia arrastra al ser humano a otros sentimientos y comportamientos con un claro perjuicio para el envidioso, éstos son de odio, tristeza, infelicidad, inferioridad, negativa autopercepción, etc. Desde un punto de vista psicológico, la envidia puede considerarse una pasión, es decir, que excede el rango de emoción siendo capaz de producir efectos muy significativos en la mente del envidioso; según Melanie Klein<sup>133</sup>, la envidia es parte de la afectividad primitiva de la relación dual, caracterizada por la avidez de posesión del objeto cuando ello es factible, o bien por el deseo de destruirlo cuando las posibilidades de posesión no están presentes, despertándose entonces la pulsión de muerte.

## **10.6.- El lenguaje como herramienta.**

Sostienen los antropólogos que la *cerebración* del homo sapiens hace unos cien mil años dio lugar a una dependencia de la cultura, y de forma recíproca esa dependencia promovió el

---

<sup>133</sup> KLEIN, M. (1988). Pág. 186

desarrollo del cerebro. Uno de los factores más importantes en dicho desarrollo se lo debemos a la facultad humana para la generalidad semántica con su casi ilimitada posibilidad de creación de mensajes fónicos que cada cultura va creando mediante reglas gramaticales hasta formar parte del inconsciente de cada individuo para comunicarse con sus congéneres en su nicho ecológico. Pensamientos y sentimientos se concentran en diferentes niveles de nuestra conciencia formando parte de nosotros mismos y configurando el sentido de nuestra existencia; las reglas gramaticales se adentran hasta lo más profundo de la psique; a nivel consciente, cada cultura marca unas reglas de convivencia que cada miembro conocerá y deberá respetar si quiere una plena integración social; a medio camino entre lo consciente y lo inconsciente se irán creando una serie de normas en forma de valores, implícitas por el proceso de culturización y que habrán de modular entre los procesos conscientes e inconscientes para lograr una buena adaptación. La cultura se define como la forma de pensar, sentir y actuar que han sido adquiridas por los miembros de una sociedad y que se retroalimenta por un proceso de endoculturación, aludiendo por tanto desde los pensamientos hasta las conductas desplegadas por las personas; aquello que la diferencia de las culturas más rudimentarias que forman algunas especies animales es la capacidad humana de describir de forma autónoma tanto sus pensamientos como sus conductas.

Como ya hemos resaltado en alguna otra ocasión, el lenguaje ha sido el motor de la culturización humana hasta los sofisticados niveles que conocemos; pensamiento y lenguaje se han convertido en dos procesos superiores que van de la mano gracias a la facultad que el lingüista estadounidense Joseph Greenberg<sup>134</sup> denominó *Universalidad Semántica* dada su propiedad de transmitir información acerca de aspectos temporales de pasado, presente y futuro; reales o imaginarios; combinaciones de sonidos; etc., gracias a sus rasgos de productividad, arbitrariedad, desplazamiento, etc.

Decíamos antes que la cultura es la forma de sentir, pensar y comportarse de los miembros que la componen, cuando definimos la personalidad, decimos también que es la forma de sentir, pensar y comportarse de un individuo lo que nos acerca a una integración definitoria que nos lleva a pensar que cultura y personalidad están estrechamente relacionadas o sólidamente entrelazadas, o tal vez, cada una de ellas es fruto directo de la otra; pero la cosa no es tan sencilla como parece. El proceso de socialización comienza en la esfera de la familia nuclear formada por la pareja y los hijos, una estructura de relación humana que, según

---

<sup>134</sup> GREENBERG, J. (1963), Pág. 75-115

afirmaba hace cuarenta años el antropólogo estadounidense George P. Murdock<sup>135</sup>, parece ser común a todas las sociedades y este grupo primario tiene determinadas facultades que no cumplen tan adecuadamente grupos sociales más extensos, nos referimos a factores como la subsistencia, las relaciones sexuales, diversificación de tareas y papel social, la educación; en definitiva, un complejo proceso de endoculturación. Las sociedades modernas cambian vertiginosamente y vemos cómo la estructura de la familia nuclear puede cambiar para adoptar otras formas; el proceso de endoculturación comienza a externalizarse siendo transferido a grupos más amplios, lo que provoca al mismo tiempo variaciones en la conceptualización que percibe el niño. Ortega y Gasset<sup>136</sup> apunta la deriva social respecto al individuo y las relaciones familiares. La familia extensa también tiene hoy día una clara influencia que tal vez había ido perdiendo en occidente, al igual que los grupos domésticos interrelacionados.

A partir de que el niño adquiere autonomía y capacidad del lenguaje, entra a formar parte de la tutela educativa del Estado que la ejerce de formas diversas mediante complejos y ambiciosos programas educativos que encierran las claves de una culturización deseada.

### **10.7.- Cómo influye la forma de ver el mundo.**

Sobre la programación genética de cada persona se irán construyendo una serie de conceptos que, mediante el proceso socializante irán marcando su forma de ver y entenderse en el mundo. La relación con sus progenitores tallarán una forma inicial de sentir y responder que evolucionará desde una forma instintiva a otra simbólica cuando el lenguaje marque su pensamiento, y a partir de ahí serán otras fuentes sociales las que se unan al proceso socializador teniendo la capacidad de modular sobre todo lo aprendido con anterioridad aunque con una cierta disminución a medida que se consolida la personalidad al inicio de la edad adulta; es por tanto un proceso cuya influencia es de mayor a menor en la vida del sujeto, pero que no acaba hasta la muerte.

El proceso socializante cambia de forma según la época y el lugar pero no cambian sus

---

<sup>135</sup> MURDOCK, G. P. (1949), Pág. 1-22

<sup>136</sup> ORTEGA Y GASSET, J. (1984). Pág. 156: *“El que quiera meditar, recogerse en sí tiene que habituarse a hacerlo sumergido en el estruendo público, buzo en océano de ruidos colectivos. Materialmente no se deja al hombre estar solo, estar consigo.”* (..) *“Cuanto más adelante va un país, menos es ya en él la familia”*.



objetivos que consisten frecuentemente en crear un ser humano conformista y comprometido con la familia, con la sociedad y con el Estado. A medida que el proceso avanza, el sujeto se enriquece con el sentimiento de pertenencia, de amparo y de fuerza común, pero al mismo tiempo y sin que apenas se dé cuenta, va renunciando a buena parte de su libertad, incluso de pensamiento; si en algún momento pretende cuestionar el sistema, siempre se le responderá que tal renuncia es por su propio bien y el de la colectividad, donde radica la fuerza; decía el poeta inglés Samuel Johnson<sup>137</sup> que las pequeñas cadenas de los hábitos son generalmente demasiado pequeñas para sentir las, hasta que llegan a ser demasiado fuertes para romperlas. En la antigua Roma existía el lema "*Panem et circenses*" (pan y circo) cuando se hablaba de contener y dominar las pasiones de las masas sociales poniendo a su disposición un complejo entramado de espectáculos públicos donde se les entretenía y alimentaba al mismo tiempo. Hoy en día se utilizan las mismas formas aunque evolucionadas, y también el uso de los avances tecnológicos que generan una incesante fuente de entretenimiento.

De la familia nuclear, el niño aprende a reaccionar con mayor o menor eficacia ante el mundo y sus demandas, a amar y respetar, o no, a quienes le rodean; de la familia extensa aprender a comprometerse, o no, con los más ancianos, los desprotegidos o necesitados, la naturaleza; de la sociedad absorberán la cultura imperante impuesta por el Estado; recordemos las arengas de Mussolini en la era de su mandato cuando gritaba al pueblo una vez tras otra: "*todo por el Estado; nada fuera del Estado; nada contra el Estado*", una concepción espartana de dirigir al ciudadano hasta lograr someterlo bajo la simbología. Cuando el hombre ha logrado acumular poder lo ha concentrado bajo ostentaciones colosales como las pirámides de la época egipcia y las catedrales góticas del Medievo; hoy en día, cuando vemos los edificios más colosales y presuntuosos de cada ciudad ya damos por hecho su propiedad a los bancos o las multinacionales; alardes de poder que amenazan soterradamente al individuo para que se sienta inferior, una forma de temor, un sometimiento a través del miedo.

El control del pensamiento ha ido evolucionando desde las ideas mágico-religiosas y los mitos hasta la moderna estructura de Estado, pero lo común en todos ellos es que siempre hay dos polos que están finalmente opuestos: los administradores y los administrados. Los primeros van usando las formas de control de pensamiento hasta llegar al día de hoy en que el manejo de la información y el poder sobre las formas de educación y entretenimiento, así como el uso de entes coercitivos, normalmente fuerzas armadas, se interponen entre ellos y

---

<sup>137</sup> SEÑOR, L. (2004), Pág. 145

los segundos para mantener el Estado de forma inamovible. Con el paso del tiempo, la administración del Estado ha ido pasando de las manos de los elegidos por el pueblo a los elegidos por las élites sociales sobre cuyos bolsillos recae una alta concentración de riqueza y poder, dejando fuera de toda posibilidad de control del Estado al resto de ciudadanos que creen tener la soberanía. De esta forma, la historia de la segunda mitad del siglo XX y los tristes inicios del XXI nos demuestran que el ciudadano no es más que una marioneta a la que se adjudica un papel y su destino se ciñe a representarlo. Cada vez están más de actualidad las palabras que el profesor Charles Wright<sup>138</sup> escribía en 1999 para decir que no son los ciudadanos quienes hacen su propia historia.

La psicopatología no es nueva pero sí lo es la forma de entenderla, clasificarla, nombrarla y tratarla. Cuando se pretende buscar razones que expliquen por qué el ser humano actual de sociedades modernas tiene a su alcance un elevado número de artilugios que pueden hacerle la vida más fácil o incluso más feliz y no lo consigue, es que algo está fallando. Nueva York puede ser un buen ejemplo para orientarnos en estas preguntas; Manhattan es un distrito de unos sesenta y cinco kilómetros cuadrados que albergan un millón setecientas mil personas; la densidad alta de población arroja unas cifras que indican una de las mayores concentraciones de riqueza del mundo; donde un mayor número de personas viven solas; donde el sentimiento de soledad es notablemente alto y donde las asistencias psicoterapéuticas es de las más altas del mundo. Todas estas cifras esconderían algunas contradicciones si nos limitásemos a creer que los factores externos son más potentes que los internos a la hora de generar sentimientos de bienestar; ya nos adelantaba Kant<sup>139</sup> que la felicidad no brota de la razón, sino de la imaginación. Vemos por tanto que la vida moderna, llena de éxito aparente asociado a la riqueza no es necesariamente un factor de protección psicopatológico, sino que puede a veces convertirse en un factor de riesgo que se une a otros ya mencionados fruto de la educación.

---

<sup>138</sup> WRIGHT MILLS, C. (1999), Pág. 192-193. *"Los hombres son libres para hacer la historia, pero unos hombres son mucho más libres que otros. Tal libertad requiere acceso a los medios donde se toman decisiones y se ejerce el poder por el cual la historia puede hacerse ahora. No siempre es así..." (...)* "... si los hombres no hacen la historia, tienden cada vez más a ser los utensilios de quienes la hacen, así como meros objetos de la realización de su historia."

<sup>139</sup> SEÑOR, L. (1994), Pág. 277

## 10.8.- Deseo y Miedo, dos factores principales.

Hemos descrito con anterioridad los factores emocionales de *miedo* y *deseo* como componentes del proceso mental que rige buena parte del pensamiento y finalmente del comportamiento; de cómo ambos factores son en una pequeña parte innatos pero principalmente adquiridos mediante el aprendizaje; pues vamos a plantear un escenario que pueda describir cómo influyen no sólo en la vida mental sana de cada individuo, sino que son capaces de generar estados psicofisiológicos de variada gradación, convirtiéndose por tanto en un mecanismo a tener en cuenta, mucho más de lo que hasta ahora se había hecho.

La propia naturaleza ha ido generando estrategias basadas en ambos factores con la supuesta finalidad de preservar la supervivencia de las especies; casos muy concretos son los vivos colores de las flores, junto con sus respectivos aromas, que inciden en el factor deseo de los polinizadores que se sentirán atraídos por ellos; el despliegue colorido que algunos animales poseen para atraer pareja y reproducirse, siempre bajo el factor de atracción por deseo; es también significativo cómo algunas plantas y animales poseen visibles características que advierten a sus potenciales depredadores de su peligrosidad, fuere o no real, pero que, apelando al factor miedo, les preserva de ser atacados y poder cumplir con su ciclo vital programado.

En su parte innata, es decir, cuando ambos factores se ubican únicamente en el ámbito del Ello, tienen una finalidad positiva y común que se encamina claramente a un objetivo vitalista de supervivencia y reproducción; van marcando el comportamiento hacia los fines de defensa vital y bienestar, un proceso hedónico preestablecido que se repite en todos los seres regidos por genes como ya vimos en plantas y animales, además del hombre. El problema se inicia cuando el Superyó comienza a gestarse a partir del nacimiento y, entre otras cosas, aparecen los componentes de adquisición de miedos y deseos mediante una influencia social con claras diferencias individuales. El miedo pasa de funcionar como un mero avisador del peligro real, a una esfera de anticipación que va limitando la potencialidad del sujeto, siempre con la misma finalidad original de mantenerle vivo, pero con unos intermediadores cognitivos que comienzan a actuar ya no sólo dentro del propio inconsciente, sino desde una esfera cognitiva creando volición de rango acorde al proceso evolutivo del individuo.

En todos esos procesos de socialización, los principales componentes han sido siempre el deseo y el miedo, el primero dirigido a buscar el reconocimiento social mediante un

comportamiento digno de alcanzarlo, como una necesidad vital ya descrita del ser humano; el segundo, como temor a no llegar a lograrlo y sufrir cuantas consecuencias pudieran derivarse de ello. Podía temerse la muerte, pero el deshonor de la cobardía era un miedo de tal intensidad que se prefería generalmente lo primero; esta forma de pensar es la propia del sometimiento ante una persona, organismo o ente superior que vigila y exige un comportamiento; nos lo mostraba Melanie Klein<sup>140</sup> al describir la funcionalidad del Superyó.

En el proceso educador, el miedo es posiblemente el instrumento más usado por las personas más allegadas al niño para controlarle, ¿quién no recuerda de su infancia y adolescencia las advertencias de sus padres o abuelos cuando nos decían: *no vayas allí que hay.....*; o *no hagas esto porque viene el....*”; hoy en día, cuando circulamos por la carretera nos asustan los paneles luminosos informándonos de las víctimas mortales que hubo en el mismo puente vacacional del año anterior, de cuántos puntos nos quitarán si arrojamos una colilla por la ventana del automóvil o si se nos ha olvidado colocarnos el cinturón; son ejemplos claros y simples de cómo se controla la volición infantil y adulta, al tiempo que, tal vez sin consciencia de ello, se están generando miedos y, lo que es peor aún, los componentes que de él se derivan como por ejemplo, el sentimiento de culpa tras el error; la anticipación del sufrimiento por el castigo, la propia necesidad de éste como mecanismo de reconciliación con los seres queridos que le retiran los afectos positivos; el enfado consigo mismo; o la sensación de incapacidad ante el error, que nos trae a la memoria las conclusiones de Seligman en su teoría ya descrita de la indefensión aprendida con sus terribles consecuencias. Cada día se enfrenta el niño a multitud de mensajes de anticipación catastrofista que va llenando la esfera de sus miedos, que se suman a los producidos por sus malas experiencias propias del ensayo y error del aprendizaje.

Si recuperamos la memoria histórica antes leída sobre el proceso educativo, vemos cómo la concepción que la programación social tenía respecto a la relación de individualidad y colectividad, marcaban el proceso de modelación de la psique de cada uno; en la antigua Esparta veíamos cómo cada individualidad estaba supeditada al Estado, creando un ciudadano siempre presto a ejercitarse en aquellos fines para los que había sido adiestrado, la defensa de aquél. Cuando en la antigua Roma el individuo se elevaba por encima del Estado,

---

<sup>140</sup> KLEIN, M. (1988), Pág. 245 “A medida que el proceso de integración continúa –proceso que se halla presente desde el comienzo en el yo y superyó-, el instinto de muerte se encuentra en cierta medida ligado por el superyó; en este momento el instinto de muerte influye sobre aspectos del objeto bueno contenido en el superyó. Como resultado, la acción del superyó va desde la limitación de los impulsos destructivos, la protección del objeto bueno y la autocrítica, hasta las amenazas, quejas inhibitorias y persecución”.

se le relegaba al mismo tiempo a la autoridad conferida al padre, quien tenía poder absoluto sobre el niño hasta ser convertido en hombre. Durante el Medievo adquiere gran importancia la religión cristiana donde el individuo queda supeditado a Dios mediante una dualidad que dependerá de la elección individual, pero siempre bajo la premisa de temor a Dios y la amenaza de acabar en el infierno y el deseo de subir al cielo como guía de sentimiento y comportamiento; la educación, aunque siempre limitada, se vería modificada por la enorme vinculación que esta religión ha tenido con ella desde sus orígenes, siendo tal vez ésta la mejor razón para explicar su rápida expansión, propagada por los romanos. Pero la doctrina cristiana encontraría grandes dificultades para acoplarse a las sociedades donde pretendía su arraigo, lo que llevó a un acopio real y físico de los soportes que contenían el conocimiento acumulado hasta entonces, con el objeto de “traducir” o más bien acomodar dicho conocimiento a las pretensiones doctrinales cristianas, eliminando después aquellos textos que se creyeron amenazantes a los intereses de la Iglesia. Así, la Edad Media transcurriría, al menos en su primera mitad, bajo un reinante ocultismo, quedando el conocimiento enclaustrado en recintos religiosos, de donde salía dosificadamente para ser impartido por miembros de la Iglesia bajo una premisa central que era crear siervos de Dios.

Uno de los cambios más importantes que trajo la nueva fe cristiana sería la de despojar al individuo de los privilegios terrenales que hasta entonces había poseído, otorgándose otros espirituales que servían de motivación para la abnegación y resignación ante la adversidad. El concepto de individuo quedaba supeditado al amor al prójimo y a Dios, antes que a sí mismo. El sufrimiento y la desgracia serían el camino más corto para alcanzar el bien supremo; cuanto mayor sea el tormento en la tierra, más cerca se estará del cielo. La figura misericordiosa de Dios pretendía hacer a todos los hombres iguales, a su imagen y semejanza, con la libertad plena y el libre albedrío para elegir cielo o infierno. La nueva religión construyó colosales centros religiosos para que el ser humano sepa de la grandiosidad de Dios y de la insignificante existencia individual de cada hombre. Esta será la doctrina que acompañará a la educación de esa época.

Ya en la segunda mitad de la Edad media, en la España conquistada por los árabes, éstos introducirían un nuevo conocimiento proveniente de los textos originales de griegos y romanos, combatiendo en parte el oscurantismo medieval cristiano que asolaba no sólo a nuestro país, sino a buena parte de Europa.

Será con el Renacimiento cuando el hombre pretenda liberarse de la opresión intelectual y tomar las riendas de su propio destino y una libertad de acción que se encamine hacia una

felicidad anhelada fuera de las amenazas del Estado, del padre y de Dios, una libertad de conciencia que le ayude a romper unas cadenas que le venían subyugando desde mucho tiempo atrás y, cuando eso empieza a ocurrir, el hombre se ve nuevamente frente a la naturaleza y se siente desnudo, desposeído, y entonces comienza a desear de una forma más material.

En el XVI, Calvino había trazado la línea de la nueva conceptualización con su teoría de predestinación por la cual Dios, de toda forma omnipotente ha tomado la decisión de crear a cada hombre con un destino previamente establecido de finalidad contrapuesta por la cual aquel hombre que tiene éxito, es inteligente y capaz de obtener y acumular riqueza, es siempre una obra de Dios, el cumplimiento de su designio; por el contrario, aquel otro hombre que no logra la riqueza y que siempre se halla ante puertas cerradas a la prosperidad material y abocado por tanto a la pobreza, será también como cumplimiento del designio de su hacedor; de esta manera, si Dios no ha sido compasivo con el segundo, si su voluntad es hacer que esa persona quede desposeído de toda capacidad para su desarrollo personal, ¿por qué motivo habrá de ser compadecido?, ¿No va contra la voluntad de Dios el tratar de cambiar las condiciones de vida del desvalido?. Calvino era un ser compasivo y así lo muestra en su obra iniciática "*De Clementia*" que publicó en 1532 cuando sólo contaba veintidós años de edad, pero su deriva hacia la predestinación creó una forma tan radical en la relación del hombre con Dios, que su teoría ha sido llevada a extremos sociales de explotación del hombre contra el hombre, una explotación que podríamos decir es intrínseca al propio ser humano por su ambición y deseo, pero esta vez y desde entonces, desposeída del temor a Dios, es decir, sin el miedo que acompañó al hombre muchos siglos atrás.

Tal vez un acontecimiento que repite una y otra vez el hombre moderno, en una sociedad moderna, se convierta en sí mismo en una fuente de insatisfacción, nos referimos a la conducta de tener que elegir, donde el componente deseo juega como mediador del proceso; desde que se despierta por la mañana comienza a elegir entre comida, prendas de vestir, medios de desplazamiento, etc. Se abre ante él una oferta bastante amplia de posibilidades, casi siempre atractivas todas ellas, pero hay que elegir sólo una. Toda elección lleva implícita necesariamente una renuncia y ese factor es precisamente lo que aporta infelicidad al sujeto, no lo positivo de quedarse con una opción de la oferta sino el perder con ello el resto de posibilidades. Entendemos entonces el acto volitivo como el resultado final de las características de la personalidad y de las condiciones del propio ambiente donde juegan su importante papel nuestros protagonistas miedo y deseo.

Uno de los claros ejemplos de cómo el miedo y el deseo influyen en la conducta humana se produjo en Holanda el año 1637; el auge comercial derivado de la actividad que este país tenía gracias a la Compañía Holandesa de Indias Orientales, había proporcionado a gran parte de la población prosperidad económica y, en muchos casos, altos niveles de riqueza, lo que provocaba el deseo de ostentación y la promoción de envidias ajenas, dando con ello lugar a la proliferación de extensos jardines plagados de flores. El tulipán había sido introducido en Holanda en el año 1559 procedente de Turquía, donde se le atribuían connotaciones sagradas, siendo acogidos con entusiasmo por los holandeses que veían cómo esta planta iba modificando azarosamente su atribución cromática, lo que les confería un exotismo tal que se convirtió en una flor preferida para los jardines de los más acomodados. La causa de la variación cromática de estas flores se conoce hoy como producida por una afección vírica, pero los holandeses no supieron en aquella época por qué cambiaban de color tan azarosamente pero lo aprovecharon para sacarle partido por la particularidad y exotismo que le proporcionaba. Poco a poco se fue creando un deseo en alza por poseer el tulipán más raro y la gente comenzó su compra, primero de flores en temporada, para pasar más adelante a la compra-venta de bulbos, cuya demanda fue elevándose progresivamente durante seis años y los precios fueron progresivamente al alza cuando todas las clases sociales vieron en este comercio una oportunidad ya no sólo con la premisa de ostentación, sino como fuente de enriquecimiento rápido, produciéndose un aumento progresivo de demanda hasta que las autoridades prohibieron el comercio que se había generado por imposibilidad de dar ejecución contractual a la infinidad de operaciones que se realizaban; no obstante, el comercio continuó al margen de la legalidad hasta producirse el primer mercado a futuro que conocemos, es decir, que se comercializaba un producto cuya validez aún no existía y en previsión al alza de su precio, constituyéndose así la primera burbuja económica conocida en la que participó gran parte de la sociedad holandesa en un comercio llevado a cabo en los bares y a través del crédito que se conoció como “negocio del aire” a través de compromisos de pago. El valor de algunos bulbos llegó a cantidades verdaderamente increíbles como por ejemplo la variedad *Semper Augustus* de la que llegó a pagarse en 1636 por uno solo de ellos el precio de 5500 florines, cantidad con la que podían adquirirse en aquella época 275 toneladas de trigo. A comienzos de febrero de 1637, en una taberna de la ciudad de Haarlem abarrotada de parroquianos se realizó la subasta de una libra de bulbos corrientes por 1250 florines, precio que se rebajó hasta los 1000 por ausencia de postores hasta quedar desierta; los presentes comenzaron a percatarse de la ausencia de demanda y extendieron el rumor, que se fue convirtiendo en pánico, por toda la ciudad hasta que la noticia se extendió al resto del país y

en un solo día el deseo de vender hizo caer los precios, provocando la imposibilidad de hacer frente a los compromisos con la consiguiente ruina de gran parte de la población y la quiebra financiera del país.

Nuevamente el miedo y el deseo arrastran a los humanos a comportamientos altamente destructivos, ya no sólo para la individualidad, sino para colectividades enteras con gran dramatismo social.

La deriva del ideario teológico calvinista se fue adentrando en la sociedad europea hasta trascender más allá de lo puramente religioso. En un momento de intensos cambios de pensamiento se hicieron también necesarios cambios sociales y cualquier idea nueva podía servir tanto a los intereses de renovación, como a los conservadores. El liberalismo de nueva concepción fue sufriendo cambios conceptuales y apoyos intelectuales, como por ejemplo en figuras de tanto calado como el filósofo inglés Jonh Locke (1632-1704), que más tarde sería considerado como uno de los creadores del liberalismo moderno, quien con ideas contrarias a todo innatismo, abrazaba una concepción empírica considerando la mente nacida como una materia vacía que debía irse llenando por efecto de la experiencia; influenciado a su vez por las ideas del teólogo de origen español Juan de Mariana (1536-1624), Locke defendía la libertad como ley natural sin la opresión de leyes morales innatas; el hombre tiene derecho a buscar felicidad mediante el uso de su propio razonamiento, el cual ya tiene la necesidad intrínseca de aprobación ajena, lo que marcará una moral social; entrelaza hábilmente la felicidad del individuo con la utilidad colectiva. Sus ideas tendrían una enorme repercusión tanto en pensadores como en acontecimientos sociales posteriores. De suma importancia fue también la aportación que hizo a la corriente liberal Adam Smith (1723-1790), economista inglés que con su obra *“La riqueza de las naciones”* de 1776 se ganaría el reconocimiento de padre de la economía; en sus teorías defendía que el concepto de deseo llevado a su extremo de egoísmo particular arrojaría como consecuencia el bienestar general, pero siempre que mediaran circunstancias de flexibilidad y entendimiento en el intercambio, además de empatía, todo ello en aras del beneficio mutuo de las partes. Smith ocupó una cátedra de filosofía moral en Glasgow, desde donde defendió una moralidad de carácter universal.

Llevado a la economía, el liberalismo mantenía la conceptualización de predestinación calvinista pero introduciendo determinados y nuevos matices que permitiesen llevarlo a la aplicación comercial. El modelo económico se había basado hasta entonces en el feudal procedente del Medievo, donde el poder se concentraba en manos absolutistas sin que la sociedad tuviese decisión alguna sobre su destino; con la nueva perspectiva, el trabajador sale



del feudalismo y se especializa para convertirse en artesano, lo que le otorga libertad y capacidad de decisión, pues obtiene beneficio directo de la venta de los productos que fabrica, surgiendo así la clase burguesa cuyo auge irá creciendo hasta equipararse al del señor feudal; más tarde ese artesano quedará subsumido con el nacimiento de la corporación, que absorbe la mano de obra hasta convertirla en dependiente en la cadena de producción; todo ello a lo que hoy entendemos como capitalismo, una deriva del liberalismo que viene a crear nuevas reglas en la producción e intercambio de bienes.

El capitalismo conserva la predestinación calvinista como ideal de obtención de riqueza; se asienta en tres premisas principales: *austeridad*, para poder acumular la riqueza; el *trabajo* se convierte por tanto en un fin, no en un medio; la *racionalidad*, para encontrar la forma adecuada de obtención. La virtud religiosa del capitalismo sigue siendo por tanto la obtención de la riqueza, lo que se convierte en virtud de la vida del capitalista, lo que se llega a entender desde la perspectiva de vivir para trabajar, en lugar de trabajar para vivir. La evolución del capitalismo dio lugar a la aparición de fábricas en forma de corporaciones que, por el auge producido por la revolución industrial, introdujo el uso de maquinaria que sustituía el trabajo humano con un aumento de producción a menor coste, con la consiguiente concentración de riqueza en pocas manos. Todo el proceso requería una concepción de Estado cuya presencia estuviese limitada a garantizar la propiedad privada y el libre comercio.

Las ideas promovieron los cambios producidos en Inglaterra en 1688 con la Revolución Gloriosa como instrumento de lucha contra el despotismo real e impulsada por el deseo de retirar al Estado la capacidad de controlar todo tipo de intercambio, la eliminación de impuestos o los monopolios existentes para el beneficio exclusivo de quienes controlaban Estado y Mercado; para ello se reivindicaba una soberanía popular que descansase sobre un poder político autorizado a velar por el libre intercambio entre personas. Así, surge el impulso de arrebatar el poder para entregarlo al pueblo, lo que promovió también la Guerra de la Independencia de 1775 en los EE.UU. y la Revolución Francesa de 1789

En la Francia de finales del XVIII surgió una corriente de pensamiento liberal llamada *Fisiocracia*, que defendía un liberalismo de índole natural basado en la defensa de unas leyes humanas que estuviesen en consonancia con la naturaleza. Desde esta corriente se defendía la necesidad de un paralelismo entre el progreso económico y el social; la eliminación de los intermediarios entre el origen y el destino del bien a comerciarse, refiriéndose principalmente a los impuestos y también a los monopolios, casi siempre de origen estatal; una libertad mercantil sin interferencias legales o dogmáticas; suponía en definitiva una potente reacción

al pensamiento intervencionista oficial.

De esta forma liberalismo y capitalismo fueron entrelazándose hasta formar un solo cuerpo teórico de aplicación económica que comenzó a instaurarse en el norte de Europa pero en constante expansión; su materialización tenía cinco pasos fundamentales de aplicación al modelo de producción: extracción de materia prima; producción o elaboración; distribución; consumo; y descarte o desecho del material usado. Todo ello bajo un objetivo principal de obtención de riqueza basado en la conceptualización dual de maximizar el rendimiento y minimizando el gasto.

Para la evolución del capitalismo sería también importante la obra del naturalista inglés Charles Darwin (1809-1882) que con el nombre "*El origen de las especies*" publicó en 1859, donde se establecía la ley natural de la evolución por supremacía de los más fuertes y mejor adaptados, un trabajo que se convertiría en piedra angular para el conocimiento de la evolución y que rompía los cimientos de la creación defendido por las religiones desde los orígenes. La nueva concepción de evolución humana donde la naturaleza prima al más fuerte, sería positivamente acogida por el capitalismo porque parecía contener alguna esencia avanzada por Calvino de tal manera que, anulando las connotaciones de fe, cada individuo parece tener marcado su destino por un designio preestablecido. Aunque la teoría darwinista no fue socialmente bien acogida en sus inicios, poco a poco iría adquiriendo relevancia y credibilidad en los foros científicos e introduciéndose en la esfera social, incluida la economía.

El sociólogo inglés Herbert Spencer (1820-1903) sería uno de los pensadores más reconocidos de su época y recogió las ideas de la evolución mezclando partes del darwinismo y otras del lamarkismo para crear una consideración propia de la evolución humana en cuanto al desarrollo de los órganos por la fuerza del uso o el desuso y su transmisión por herencia. Spencer aplicó su perspectiva integradora a teorías de evolución social con la premisa de supervivencia del más fuerte, tanto en individuos como en sociedades bajo la creencia del no intervencionismo. Se oponía a la redistribución social y a los programas educativos oficiales considerando que la intervención sobre tales cuestiones rompía una igualdad y, por tanto, los procesos selectivos naturales.

Las ideas de Spencer, con su cierto contenido de darwinismo social<sup>141</sup>, vinieron a dar un

---

<sup>141</sup> LEAHEY, T. H. (1998), Pág. 311

nuevo auge al capitalismo, que podía justificar socialmente el desamparo de ciertas clases sociales como una forma ya no sólo de ir contra Dios, sino también contra la propia naturaleza. No obstante, el auge del filantropismo permitía dejar siempre abierta una válvula de escape como forma de aceptación de un idílico pero inexistente equilibrio social.

Así se fueron acogiendo las ideas de muchos pensadores del XIX y comienzos del XX, ajustando los planteamientos de la forma más conveniente en cada caso. El economista y sociólogo alemán Max Weber (1864-1920) publicaría en 1905 una obra llamada “*La ética protestante y el espíritu del capitalismo*”, donde describe la influencia de Calvino en la teología protestante y de cómo influyó en la creación y evolución del capitalismo de la forma en que venimos refiriendo.

La efervescencia social que venían produciendo los cambios en Europa durante los siglos XVIII y XIX hacía que éstos quedasen impregnados en los corazones de los millones de ciudadanos que emigraban a Norteamérica llevando consigo un ansia de libertad y de felicidad bajo las premisas del capitalismo. Las duras condiciones que habrían de soportar en el proceso de colonización primero y de integración al final, generaron un espíritu de individualismo y de competitividad con una intensidad que no se dieron en Europa, donde aún quedaban trazas de cooperación social por su historia y por sus leyes; en cambio, en el surgimiento de EE.UU. como nación independiente, hubieron de crearse leyes iniciáticas, las cuales integraron ese “espíritu” de deseo de libertad. Así, la Constitución de EE.UU. de 1787 no hizo más que recoger una normativa que ya venía rigiendo en los trece estados constituidos desde la Declaración de Independencia de 1776 y la conformación de la Unión. Una deriva distinta ocurriría en Sudamérica, donde el sistema feudal sería la forma inicial que trasladaron españoles y portugueses en sus zonas de influencia a medida que fueron cediendo las tierras del norte.

El capitalismo se erigió como forma de economía en EE.UU. con diferencias sustanciales respecto a Europa, donde el concepto de lo social aún prevalecía como forma de organización y regida por los estados bajo una soberanía popular creciente. Los norteamericanos tomaron la democracia como baluarte de convivencia y bajo un potente sentido del patriotismo que ha ido creciendo con el paso del tiempo a medida que el país se desarrollaba hasta convertirse en la mayor potencia económica. El sentido de la propiedad privada y de la búsqueda de enriquecimiento adquieren tal dimensión que se elabora un constructo tan potente que se convierte en guía de pensamiento y también de comportamiento: *el sueño americano*, una forma encubierta de deseo capaz de atravesar la consciencia e instaurarse en un inconsciente

individual y colectivo que incita a cada uno a movilizar sus recursos personales en busca de una simple quimera, pues detrás del desarrollo social se encubre una enorme desigualdad social y una gran diferencia en cuanto al acceso de oportunidades, lo que aumenta la competitividad entre individuos y colectivos y por tanto un marcado sentido del yo. Estamos nuevamente ante la potenciación de nuestros dos conceptos de fondo, el deseo de conseguir el sueño, y por tanto el reconocimiento social y el miedo a no ser capaces de lograrlo; un proceso de retroalimentación que aflige al individuo restándole las capacidades necesarias de libertad de elección no sólo de comportamiento, sino de sentimientos.

El capitalismo se ha ido apoyando en procesos sociales respecto a la educación y a las necesidades, y para su mantenimiento y potenciación ha ido creando estrategias de control sobre el proceso comercial y sobre el concepto de mercado; una de estas herramientas ha sido el marketing, una palabra inglesa cuya traducción es mercadotecnia, cuyo fin consiste en promover la actividad comercial incidiendo especialmente en la demanda, o dicho de otra manera, en crear o potenciar el deseo del posible comprador de un producto. Tal vez la actividad que representa el marketing sea tan antigua como el propio comercio, la diferencia es que esta actividad, centrada en el intercambio, combina conocimientos procedentes de la psicología, la economía, la antropología cultural y la estadística, de las que se vale para el conocimiento del mercado, sus necesidades y posibilidades. Se tiene conocimiento de actividades de marketing muy antiguas, pues en 1704 hay artículos publicitarios en periódicos estadounidenses; en 1850 se establecieron agencias de publicidad en Alemania y en 1876 la empresa alemana Henkel establece sus primeras marcas comerciales. No obstante, el marketing moderno se desarrolla en EE.UU. a comienzos del XX como requisito para la producción en serie, y en 1910 se fundaron veinte *Escuelas de Administración de Negocios* en EE.UU., lo que introduce el marketing en el proceso educativo, hasta que con fecha 1960 se crea la *Asociación Americana del Marketing*, donde se establecen tres funciones principales de dicha actividad: *intercambio*, que abarca la creación de demanda, persuasión del cliente potencial, negociación de contratos de compra; *distribución física*, que comprende el transporte, almacenamiento, mantenimiento, conservación y gestión de existencias; y *otras*, que facilitan las dos anteriores, como la financiación, la gestión de riesgos, sondeos de mercado, etc.

Los efectos de la Revolución Industrial no fueron todos ellos positivos y a mediados del XIX había provocado una enorme masa de mano de obra desocupada tanto en Europa como en EE.UU., al tiempo que los medios de producción, en manos particulares, generaban enormes

beneficios. Las desgracias que podían observarse por la bolsa de pobreza generaron sentimientos y pensamientos filosóficos como en el caso de Carl Marx (1818-1883), filósofo alemán imbuido a su vez por las ideas del también filósofo G.W.F. Hegel (1770-1831), teorizó una forma o sistema social contrario al capitalismo y basado en el poder de la sociedad sobre los medios de producción. Si en la Revolución Francesa se había cambiado el orden social desde un punto de vista político, Marx iba más allá con la idea de poner en manos de la sociedad el sistema completo de creación y redistribución de la riqueza. Los ideales de Marx, que durante su vida casi pasaron desapercibidos, irían tomando consistencia en la mente de muchos intelectuales hasta convertirse en toda una corriente de pensamiento llamada Marxismo y que encierra, a grandes rasgos, una serie de consideraciones basadas en que la concentración de los sistemas de producción en manos privadas crea un sistema de clases, donde siempre se producirán tensiones internas entre ellas hasta modificar el propio sistema por el agotamiento que ello provoca; defendía que todas las sociedades suelen avanzar por una dialéctica, es decir, por una realidad conflictiva, provocada por la lucha entre las distintas clases sociales y, por tanto, el capitalismo vigente, basado en el puro egoísmo de las clases privilegiadas, debía abolirse mediante un proceso de índole revolucionaria con el fin de conseguir un nuevo sistema regido por la clase obrera o proletariado. Marx estaba seguro de la inevitabilidad de dicho proceso y auguraba que la sociedad se encaminaba hacia un sistema completo en manos de la clase obrera, a lo que se llamó socialismo, y seguiría evolucionando hasta alcanzar una sociedad sin estado y sin clases, a lo que se llamó comunismo, hasta lograrse finalmente un equilibrio social ausente ya de tensiones internas.

Las ideas marxistas fueron conteniendo el avance capitalista creándose gobiernos democráticos, pero los sistemas de producción seguían perteneciendo a las clases acomodadas; tales ideas vieron la luz al ponerse en práctica por primera vez de la mano del político ruso Vladimir Ulianov (1870-1924), más conocido como *Lenin* con la creación ideológica de la U.R.S.S. en 1922, hasta su desaparición como sistema político en 1991; también en la creación de la República Popular China en 1949, que aún perdura, además de pequeños sistemas posteriores en diferentes partes del mundo. Las ideas del marxismo fueron también compartidas, complementadas y divulgadas por su colega Friedrich Engels (1820-1895), de cuya larga colaboración y activismo social se destaca la creación del Partido Obrero Socialdemócrata Alemán en 1869 por el que sería un dirigente socialdemócrata alemán August Bebel (1840-1913), entre otros, y que ayudaría en la creación de un ideal socialista introducido en la sociedad en general y en la política en particular, como contención a la presión creciente del capitalismo.

El ideal marxista vería muchas dificultades para introducirse en el nuevo EE.UU., donde se había instaurado un capitalismo puro, el cual ejerció siempre un enorme poder para evitar cualquier foco de instauración de índole socialista en su territorio. La creación del gran bloque U.R.S.S. y China, cerró aún más sus fronteras al pensamiento marxista y se produjeron purgas sociales en persecución de quien profesase un mínimo deseo de socialismo, que era velozmente acusado de comunista y repudiado.

Las dos guerras mundiales de la primera mitad del XX asolaron la vieja Europa y la sumieron en una ruina socioeconómica que supo aprovechar EE.UU. para colocarse en un lugar predominante en todos los aspectos, pues su fuentes de recursos naturales, su tamaño y su capacidad productiva, le llevaron a una hegemonía que mantiene hoy día y que acrecienta de manera progresiva exportando no sólo su sistema de capitalismo puro, sino su propia forma de pensar y sentir, además de su concepción socioeconómica de liberalismo cada vez más extremista. Pero para tales fines contribuyeron también acontecimientos acaecidos en el proceso social del país años atrás y a los que también contribuyó poderosamente la psicología y su propia evolución interna como disciplina social y científica. En la psicología de mediados del XX se produjeron derivas poco convenientes en una ciencia social, pues procedente de buena parte del influjo filosófico de la Escuela Escocesa del Sentido Común que se había propuesto como objetivo la justificación de los valores religiosos cristianos, abandonaba su conceptualización teórica basada en un plano filosófico en cuanto al pensamiento humano, para adentrarse en laboratorios y abrazar sin reservas la conceptualización puramente científica del estudio del hombre, dejando de un lado el aspecto metafísico, el religioso y también el moral, abanderándose con el estandarte de la ciencia pero incluyendo en el mismo el símbolo de la moral; mientras una parte de la psicología pretendía dar explicación e inculcar valores a través del condicionamiento para ayudar a la adaptación individual, otros muchos disidentes no veían en este cambio más que un puro amoldamiento de esta disciplina a determinados intereses sociales. En una sociedad como la estadounidense, donde la concepción de lo individual alcanzaba otros valores distintos a los europeos, el apoyo que esta individualización obtuvo de la psicología fue muy potente, a la vez que pernicioso; sólo hemos de observar la evolución de dicho país, hecho a sí mismo; el concepto de individual era al principio algo más holístico y filosófico y entrañaba “carácter” y ese carácter entrañaba a su vez otros valores como deber, honor, sacrificio, autodisciplina, etc. Así, la psicología podría ser utilizada para mejorarlos. Ya avanzado el siglo XX, ese concepto de individualidad sufriría una evolución hacia un concepto más narcisista de la personalidad y los valores morales que definían a un individuo se tornaban ahora en otros que valoraban más

por el éxito obtenido en la vida, aunque ello no fuese necesariamente conforme con el orden moral, sino con el logro de los propios deseos personales y con el éxito reconocido por la sociedad. Esto daba un giro importante, pues los valores que ahora se perseguían no eran los del bien colectivo, sino los personales, y este pensamiento llegaría a convertirse en una moral social, pues llegó a ser la propia sociedad quien primaba a quienes se ceñían a dicho principio. Así, el apoyo de la psicología al crecimiento individual estaba reñido con su pretensión de ofrecer a la sociedad las herramientas de control social. Cuando hubo quienes repararon en este error, hicieron enormes esfuerzos por derivar la ciencia psicológica hacia el concepto de adaptación, pero ya se había hecho demasiado daño.

Con los cambios producidos en Rusia y la caída del sistema comunista iniciados a finales de 1989 con un primer paso de unificar Alemania, el capitalismo, no ya sólo estadounidense, sino el europeo, ha visto la oportunidad de dar un nuevo impulso a su ideario, apareciendo teorías sociales que llevan el concepto capitalista a una radicalización en busca de un sistema global que poco a poco va concentrando la riqueza en grandes corporaciones propiedad de unos pocos individuos. En aras de este cambio, el marketing ha ido evolucionando a medida que las leyes que lo rigen van siendo progresivamente más laxas, siempre en beneficio del sistema que lo impulsa y en contra del consumidor, prácticamente indefenso. Ya en la segunda mitad del XX, con el auge de los sistemas telemáticos y la proliferación de medios de comunicación y entretenimiento, el marketing ha ido invadiendo toda la esfera social abarcando de forma intrusiva las veinticuatro horas de vida de cada ciudadano del mundo industrializado hasta lograr una progresión en la creación y manipulación de deseos, la creación de tendencias en la forma de pensar, sentir y comportarse de una sociedad con escasa capacidad reactiva, que vive en una burbuja ilusoria que adormece cualquier atisbo de reparo; el consumo es el combustible del propio sistema y hay que promoverlo invadiendo la esfera mental del ciudadano creándole necesidades ilusorias y un deseo irrefrenable de poseer cosas, aquellas que incluso no tienen sentido alguno, al tiempo que se le inocular un sentimiento de competitividad social por la posesión llevando a una insatisfacción permanente. Pero ¿cuáles son los medios que se utilizan para todo este proceso de manipulación del pensamiento? Pues a través de un proceso de socialización.

En los pasados años setenta comenzó a detectarse una crisis en la educación que tenía dimensiones globales y que venía suponiendo cierto freno al auge de desarrollo que se había alcanzado tras la segunda gran guerra y se planteaba la pregunta de cómo en un periodo, que era precisamente el de mayor expansión socioeconómica de la historia de la humanidad se

podiese haber creado una crisis educativa de tales proporciones. Para responder a dicha cuestión<sup>142</sup> fueron enviados a la ciudad de Williamsburg, Virginia (EE.UU.), responsables de la esfera educativa de la mayoría de países del mundo, quienes llegaron a la conclusión de la realidad de la crisis educativa y las causas estaban provocadas por tres cuestiones conceptuales principales: *cambio*; *adaptación*; *diferencias*; los cambios representan los vertiginosos avances tecnológicos, económicos, educativos y sociales acaecidos a comienzos de la segunda mitad de siglo, los cuales no pudieron ser asimilados por las distintas sociedades al mismo ritmo que se producían, con la consiguiente lentitud en cuanto a su implantación; esta asimilación había sido por tanto desigual en distintas partes del mundo, ocasionando las diferencias tan importantes. Trasladando todo ello al campo educativo, también se producirían desfases entre los propios sistemas de educación y los entornos donde debían implantarse. En concreto, un derroche de recursos para decir lo que ya se conocía, para reconocer que los países más poderosos, llegan a serlo en muchas ocasiones gracias al subdesarrollo e incultura de otros.

Respecto a lo que se conoce injustamente como “primer mundo”, la expansión económica y social producida en este periodo no ha ido acompañada de una buena programación educativa para “acoplar” las demandas de las formas de producción y la demografía a la oferta educativa, creándose desfases piramidales entre titulaciones y necesidades reales del mundo laboral. Se ha vivido un proceso de especialización extrema en las áreas del conocimiento hasta llegar a realidades donde “uno” conoce mucho de una sola cosa, pero no hay muchos que conozcan mucho de muchas cosas, salvo algunas mentes torturadas, y lo digo con cierto grado de ironía, que tratan de aprender, de alcanzar un conocimiento holístico en busca de una libertad, aunque sólo sea de índole intelectual; ahí me veo reflejado. Ya nos adelantaba *Durkheim*<sup>143</sup> esta deriva sobre el conocimiento hace más de un siglo y no sólo se ha cumplido, sino que ha evolucionado de forma evidente.

El actual modelo capitalista, fundamentado originalmente en el *trabajo* como camino hacia Dios, la *austeridad*, como forma de vivir, y la *racionalidad* en cuanto a la aplicación de los medios de producción para la obtención del beneficio, va evolucionando considerablemente hacia una conceptualización modificada de imponer un nuevo sistema de *esclavitud* como forma de enriquecimiento de los propietarios de los medios de producción, incitar al deseo y

---

<sup>142</sup> COOMBS, P. H., (1985), Pág. 22

<sup>143</sup> DURKHEIM, E. (1973). Pág. 40



el *consumismo* social como forma de enriquecimiento de los mismos propietarios, y la *irracionalidad* en la aplicación del propio sistema, al no querer entender el aumento de las tensiones entre las clases sociales tal como afirmaba Marx, con los riesgos que ello supone. Pero para la contención de las posibles tensiones es precisamente para lo que viene siendo utilizado el sistema de socialización y la pedagogía como herramienta principal de adormecimiento.

En los países de capitalismo más puro como EE.UU, la educación pública, normalmente de tipo federal en manos de los diferentes Estados, convive con la privada pero de forma desigual, pues existen claras diferencias en cuanto a la mayor calidad de esta última; en la educación superior, es mucho más desarrollada la privada y con alta especialización; como no hay grandes diferencias en cuanto a ideal político, tampoco existen grandes tensiones en el ámbito educativo. En los países europeos, donde aún conviven entrelazados capitalismo y cierto grado de socialismo, la enseñanza pública sigue aún manteniendo un grado de calidad, en muchos casos superior a la privada; el problema que padece la educación se basa precisamente en el utilitarismo como vía de adoctrinamiento que sufre por parte de ambos enfoques políticos, destacando en dicho aspecto de forma triste y notable nuestro país, donde se suceden leyes educativas con cada alternancia política.

Cuando se revisan cuidadosamente los programas educativos de primaria y secundaria, podemos comprobar cómo las cuestiones morales son, normalmente, el foco de litigio entre las partes; los aspectos humanos y morales están saliendo lenta pero progresivamente de la educación desde hace tres décadas por el auge del capitalismo más radical y, conceptos como el de *futuro*, van siendo erradicados de los aspectos morales como guía de pensamiento y comportamiento de los educandos; todo niño sabe el significado de la palabra, pero pocos de ellos tienen lo suficientemente claro que el futuro es un concepto que encierra al mismo tiempo el presente como momento de fabricación de aquél; la ausencia de motivación, la falta de capacidad en la demora de satisfacción u obtención de beneficios, el bajo umbral a la frustración, la elevada competitividad social; se unen a la falta de ilusión y esperanza. Los vemos cada día en las consultas de salud mental, donde los factores de deseos y miedos se entrelazan arrastrando hasta ellas a jóvenes que son incapaces de afrontar el elevado malestar que invade y altera poderosamente su existencia.

En las últimas tres décadas, la sociedad ha realizado sutiles pero poderosos cambios en la mentalidad de sus gentes. Hace menos de un siglo se tenían muchos hijos por dos razones principales, la alta tasa de mortalidad infantil, y que cada hijo suponía un rendimiento neto

positivo en cuanto a su integración en la producción a edades muy tempranas. Aún recuerdo con nostalgia una paciente extranjera que atendí hace ya algunos años y que por influencias diplomáticas había sido trasladada desde su residencia de origen en un país africano, para ser tratada en España de una grave enfermedad, tan grave que consiguió arrebatárnosla; esta mujer, de poco más de cincuenta años y profesora en su país, había tenido dieciocho hijos y recuerdo con la normalidad que me relataba la muerte infantojuvenil de más de la mitad de ellos, y de cómo describía con orgullo que gracias al trabajo y colaboración de los supervivientes, la familia había podido subsistir en una sociedad de miseria y desamparo oficial; jamás olvidaré sus ojos.

Por el contrario, el tener hijos en esta sociedad desarrollada supone, desde un punto de vista objetivamente económico, un rendimiento neto negativo, no ya por el gasto y ausencia de beneficio, sino por los cambios en la consideración de la crianza y en el auge de proteccionismo que el sistema impone sobre los infantes llevando el problema como el “efecto péndulo”, es decir, de un extremo al opuesto. Hace cincuenta años los niños estaban integrados en la familia con los mismos derechos que los demás miembros, ni más ni menos, la hegemonía decisoria recaía en el cabeza de familia por ser el proveedor del grupo quien, tal vez al asumir más esfuerzo, conservaba cierto grado de autoridad, e incluso algunos privilegios que finalmente acababan siendo repartidos entre los demás. A partir de cierto momento, los cambios sociales dan la vuelta a la situación y, si antes podríamos decir en el lenguaje usado por las madres *el rey de la casa era el padre*, cuya labor consistía en proveer, administrar equitativamente y reprimir los deseos y demandas del resto de miembros, acaba siendo destronado por la sociedad, para coronar al hijo, un nuevo monarca que se erige como eje de la familia en torno al cual deberán girar el resto de miembros del grupo; este nuevo monarca, que no conoce el esfuerzo a realizar para conseguir las cosas, es ahora quien dispone, subjetivamente, cuáles son las necesidades a cubrir, qué hay que hacer, dónde hay que ir,..... Este nuevo rey es el perfecto para las pretensiones consumistas de la nueva sociedad, que se apresurará a protegerle con esmero y demasía, a no cuestionar sus desmanes y a facilitarle su labor de gobernante.

En los cambios sutiles se instauran nuevas creencias sociales, como por ejemplo que simplemente con afecto se pueden sustituir adecuadamente la instrucción planeada y que la mejor forma de producir una conducta socialmente positiva es el “amor incondicional”<sup>144</sup>;

---

<sup>144</sup> BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1974), Pág. 215

poco a poco se fueron modificando los valores de superación, de obtención de beneficios, de consumo moderado, el principio de autoridad, el valor moral, la ética, etc.; calando hondamente en aquellas generaciones de jóvenes que se formaron con tales cambios. En este punto hubo épocas en que resultaba más atractivo abandonar el estudio para incorporarse con mayor rapidez al ámbito laboral y como consecuencia de ello, al consumismo demandado por la sociedad y su sistema económico. Para recorrer este camino, el proceso educador sale del entorno de la familia y la escuela, produciéndose una hegemónica influencia de los medios de comunicación, de la oferta social que se encarga de hacer creer al individuo que el logro de la felicidad está en conseguir bienes materiales de forma rápida y menospreciando el esfuerzo para conseguirlas. Se me puede acusar de pretencioso por estas ideas que describo y que no se encuentran como opinión en textos académicos o científicos, pero son fruto de una experiencia directa y analítica, y creo que de suma importancia como parte de la presente tesis y sus pretensiones; aunque no es más que una simple idea, no debemos olvidar que una idea puede ir más allá que la práctica, proyectándose aún más hacia el futuro, pues cada teoría es simplemente una “*anticipación*”<sup>145</sup>, y esto es muy importante, porque si la práctica no alcanza siempre lo que le indican las ideas y los ideales, es preciso que éstos estén presentes para impedir la rutina y el conformismo, incluso pudiendo llegar a impedir que aquello negativo avanzado en una idea pueda convertirse en realidad. Como dijo Erich Fromm<sup>146</sup> (1900-1980), hoy en día, que tenemos fácil acceso a todas las ideas, que todavía somos los inmediatos herederos de las grandes enseñanzas humanísticas, no necesitamos conocimientos nuevos acerca de cómo vivir cuerdamente, pero sí necesitamos tomar muy en serio las cosas en que creemos y que enseñamos.

Es posible que mis palabras tengan alguna crudeza pero no poseen una menor realidad, pues he vivido la crudeza de dicha realidad cuando en no pocas ocasiones durante mi dilatada experiencia como responsable de servicios de instrucción de atestados en la Inspección de Guardia de las Comisarías, han venido padres a consultarme la forma y los trámites necesarios para renunciar a la responsabilidad y custodia legal de algún hijo al que no podían controlar y por el cual estaban viéndose afectados debido a su conducta despótica y delincencial con toda la carga afectiva que ello les suponía. Cuando se llega al extremo de renunciar y legar la custodia al Estado de tu ser más querido, la desesperación ha alcanzado ya su nivel más alto, denotando que alguna cosa se estará haciendo mal en la sociedad.

---

<sup>145</sup> NASSIF, R., (1975), Pág. 109

<sup>146</sup> FROMM, E. (1956), Pág. 284

La predestinación avanzada por Calvino sigue vigente en el sistema, más aún, está más presente que nunca en el corazón de las personas; aquellos que pertenecen a las clases más privilegiadas manipulan, además de los medios de producción, todos cuantos instrumentos se han ido creando para que sus beneficios aumenten, el marketing, la educación, los medios de comunicación, el ocio, etc., van cumpliendo con su función de forma eficiente; en el lado opuesto, aquellos que se encuentran en las clases sociales más bajas se entregan, sin apenas saberlo, a su triste destino de pasar por la vida sin más capacidad que el conformismo y el sufrimiento.

## 11.- EDUCACIÓN, SOCIALIZACIÓN, SUPERYÓ Y PSICOPATOLOGÍA

En la psicopatología observamos a diario que ciertas enfermedades se originan por una función ineficiente en el complejo entramado de sustancias químicas que regulan el sistema nervioso, pero tal vez la mayor parte de los problemas que generan una demanda profesional sean debidos a deficiencias regulatorias a nivel conceptual, es decir, por problemas generados por una deficiencia en la capacidad adaptativa de los sujetos a la vida diaria, problemas cuyo origen hay que buscarlo en la estructura mental del sujeto, en la formación de su personalidad y en esa lucha interna consigo mismo; muchos de estos desajustes conceptuales podrán ser los responsables en última instancia del mencionado desajuste bioquímico. Que la persona se haya desarrollado en un ambiente sano, con todas sus demandas fisiológicas, afectivas, de estimulación y adecuación de referentes cubiertas, debería ser una garantía de salud mental a lo largo de la vida del mismo, pero tal escenario es algo utópico y difícil de cumplir, lo que nos lleva a pensar que todos, en mayor o menor medida, seremos vulnerables en algún momento a los desajustes mentales.

Erik Erikson<sup>147</sup> expuso su teoría del desarrollo dentro de una perspectiva psicoanalítica describiendo ocho fases evolutivas en el ser humano a lo largo de su vida. La teoría iría perdiendo fuerza con el tiempo a nivel global pero ha dejado ideas muy sólidas respecto a la formación de la personalidad, por ejemplo, la importancia en la interacción entre padre e hijo donde defendía que el proceso educativo no era unidireccional sino que fluía en ambas direcciones.

John Bowlby, psicoanalista británico, expuso a mediados del siglo XX su teoría sobre el apego estableciendo que el mismo se conforma a través de cinco respuestas principales: llorar, sonreír, agarrar, succionar y perseguir; mediante los cuales y a lo largo de los tres primeros meses de vida configuran la conducta de apego, con la consiguiente influencia en el desarrollo de la esfera cognitiva del sujeto y la formación de su carácter. Para Bowlby<sup>148</sup>, las relaciones entre padre e hijo y de éste con los objetos serán determinantes para la estructura de personalidad.

---

<sup>147</sup> ERIKSON, E. (1963), Pág. 69: *“Los bebés controlan y educan a su familia tanto como son controlados por ésta; de hecho, afirmaríamos que la familia educa al niño a partir de la educación que recibe de él. Sea cual sea la reacción biológica paterna y la pauta evolutivamente predeterminada, deben considerarse como una serie de potencialidades para cambiar los patrones de regulación mutua”*.

<sup>148</sup> BOWLBY, J. (1958), Pág. 350 y ss.

Es precisamente la alta dependencia del ser humano lo que convierte en vulnerable. Desde su momento mismo de concepción va siendo protagonista de un periodo de gestación interna y otro externa, pues en ambas es enteramente dependiente de los cuidados de sus mayores; esa dependencia, tal vez una de las más extremas en el mundo animal, crea situaciones altamente conflictivas para el sujeto, ocasionando unas inseguridades tan altas que se convierte en la fuente principal de uno de los síntomas más frecuentes en la psicopatología: la angustia, que es a su vez fuente de las diversas formas de miedo.

A lo largo del periodo de desarrollo, se originan múltiples conflictos que pueden a su vez establecer fijaciones que llevan a comprometer las discriminaciones necesarias en la evolución mental del sujeto; la relación consigo mismo y con el mundo exterior puede verse alterada entonces creándose un entramado de problemas que ocasionan las neurosis, las psicosis o las caracteropatías que vemos a diario en las consultas, bien de carácter temporal o bien con cierta estabilización en el tiempo. Los conflictos se pueden producir entre las instancias psíquicas; entre lo real o lo deseado; y un largo etc. La sintomatología puede presentarse bajo una predominancia psíquica o bien somática, para fundirse finalmente en un cortejo de síntomas psicosomáticos debido a que la perturbación anímica se refleja siempre a nivel físico con manifestaciones corporales de anhedonia de predominancia libidinal que limita al sujeto en su capacidad para la obtención del placer para el que viene programado, aquello a lo que Freud llamó principio del placer. Todo conflicto tendrá el valor de lo que el sujeto vivió en su manifestación sintomática y vendrá caracterizado por sensaciones de impotencia o inadecuación, de angustia o, finalmente, de culpa.

En la formación de la personalidad, el periodo más intenso e importante para la formación del sistema nervioso y de las estructuras mentales es sin duda alguna el infantil ya desde el perinatal, con plena expansión de las células nerviosas en la formación del cerebro, así como la adolescente por la continua proliferación de conexiones nerviosas a través del aprendizaje; periodos en que se van desarrollando las capacidades superiores y los valores y ética del sujeto; en definitiva, la formación del Superyó.

A grandes rasgos, está aceptado por la ciencia mental que muchos de los conflictos que derivan en psicopatología a lo largo de la vida, pueden tener su origen en conflictos infantiles, normalmente de carácter inconsciente, y que posteriormente se manifiestan ante la incapacidad de atender las demandas externas o internas de la vida cotidiana. Hoy sabemos

que los conflictos interinstancias mentales son las causantes de múltiples problemas<sup>149</sup>, por ejemplo, los conflictos entre el Yo y el Superyó conducen a procesos de manía, melancolía, angustia y pánico; los producidos entre el Yo y el Ello, llevan a la estructuración neurótica; y los producidos entre el Yo y el mundo real producen psicosis y desajustes de índole emocional con usos poco adecuados de los principios del placer y de realidad.

Lo que no encontramos tan fácilmente en los manuales es la explicación de los conflictos entre el Superyó y el Ello; en eso nos centramos. Como ya conocemos, el Superyó se va creando desde el momento en que el niño toma conciencia del mundo y de las personas que le rodean, desde que inicia sus relaciones y la satisfacción misma de sus propias necesidades; una de las conductas más sociales para un mamífero sea tal vez la de la alimentación, la succión del pecho o biberón desde el nacimiento, ahí comienzan las primeras relaciones y sus consecuencias.

Podríamos decir que la formación del Superyó equivale, al menos en parte, a la formación de la personalidad, desde el mismo nacimiento hasta el inicio de la edad adulta. No en vano, los trastornos de la personalidad se clasifican hasta hace poco tiempo para ser diagnosticados al inicio de la edad adulta, aunque los síntomas sean más antiguos y estén englobados en patologías de la infancia o la adolescencia pero sin apelarse al nombre trastorno de la personalidad porque se supone que ésta todavía se está formando. Una vez consolidada la personalidad, el resultado final de sus características será, principalmente, el resultado de la poderosa lucha que mantendrán de forma permanente el Ello pulsional y el Superyó asimilado que podrá ser desde muy laxo hasta un verdadero tirano. Veamos tres ejemplos:

En el primer caso tenemos una situación ideal donde el Ello genético, instintivo y pulsional está en equilibrio de fuerzas con el Superyó por un proceso socializador adecuado y normal. Esta situación sería también utópica o, cuando menos, bastante menos frecuente que las dos siguientes.

En el segundo caso nos encontramos con un Ello poco comprimido al haberse creado un Superyó más laxo donde los conceptos morales del proceso socializante no han marcado una ética en el sujeto lo suficientemente grande como para contener adecuadamente la fuerza pulsional del Ello.

En el tercero de los supuestos hallamos el caso contrario al anterior, un proceso socializador

---

<sup>149</sup> MARTINEZ W., A. ( 2005), Pág.480

bastante exigente ha ido creando un Superyó poderoso, exigente y controlador que ha llegado a comprimir tanto la fuerza pulsional del Ello que jamás permite una satisfacción que no esté autorizada por la presión ética que domina.

Estos tres ejemplos nos describen a grandes rasgos tres tipos de personalidades: la primera normal, equilibrada, con un yo en consonancia con la realidad y cuyos principios del placer y de la realidad se adaptan adecuadamente a las demandas internas y externas. El segundo individuo tenderá a satisfacer con frecuencia todas sus demandas internas, el principio del placer imperará poderosamente para buscar la satisfacción permanente; el problema vendrá de la mano de aquellas consecuencias que su comportamiento hedonista ejerza sobre los congéneres, sobre la sociedad o la naturaleza; al satisfacer con frecuencia sus deseos las consecuencias negativas de su comportamiento vendrán siempre desde el exterior. El tercer sujeto estará siempre sometido al tiránico y poderoso censor en que se ha convertido el Superyó, comprimiendo la fuerza pulsional del ello sin permitirle nunca una licencia; este sujeto estará siempre condicionado por las normas asumidas que le condicionarán de forma permanente; siempre será “primero la obligación que la devoción” como dicen los castizos, este individuo será víctima de sí mismo y, pese a ser visto por los demás como un cumplidor exquisito de las normas morales y legales, reinará en su mente un desajuste tal que su autoconcepto irá deteriorándose hasta dar paso a otros trastornos más graves. Su fuerza pulsional, siempre comprimida, optará por abrirse camino por “atajos” que le permitirán aliviar su presión mediante manifestaciones psicósomáticas.

¿Qué función cumple entonces el Yo en esta lucha protagonizada por las otras dos instancias de la trilogía? Pues debemos asumir primero que la mayor parte de esa lucha se produce a nivel inconsciente, es decir, en las profundidades de esa parte mental que llamamos inconsciente a la cual pertenecen la mayor parte de Ello y Superyó. El Yo entonces, más en contacto con la realidad pertenece, en su mayor parte, al mundo de la consciencia y sólo debe gestionar cada resultado final de la mencionada lucha para convertirlo en proceso consciente y ajustarlo a la realidad; pero el Yo no sólo gestiona sino que a la vez cuestiona y trata de comprender aquello a lo que no puede acceder, tal y como ocurre con los sueños, llevándole a sufrir en infinidad de ocasiones como resultado de un sentimiento de ineficacia e incapacidad; en la gestión de tales sentimientos encontramos el caldo de cultivo de desajustes emocionales y patológicos cuando los esfuerzos adaptativos no arrojan el resultado de aliviar el malestar.

Ello y Superyó actúan de forma programada, como un programa de ordenador que se ejecuta ante determinados estímulos o inputs del funcionamiento central; el Yo en cambio,



funcionará tratando de ajustar permanentemente las decisiones que le vienen ya dadas a una aplicación directa con la realidad; su capacidad de acción será por tanto muy limitada y las consecuencias finales de la acción muy variadas también. En la concepción analítica, la energía para la acción viene proporcionada por la afectividad, es decir, cada necesidad percibida por el sujeto genera una tensión que deberá ser reducida mediante la acción; será por tanto la acción una forma de canalización afectiva.

Está plenamente aceptado que el desarrollo cognitivo, al igual que el fisiológico, va acaeciendo a través de diferentes fases. Como no podía ser menos, el desarrollo psicológico va teniendo lugar de la misma forma y cualquier proceso que altere en alguna de las fases dicho desarrollo, podrá tener una marcada influencia en la vida adulta.

## **12.- ¿CÓMO PUEDEN AFECTAR LOS FACTORES DE MIEDO Y DESEO EN LA CAUSA Y EL CURSO DEL PROCESO PSICOPATOLÓGICO?**

El miedo y el deseo no son consideradas causas objetivas de enfermedades mentales porque sólo aparecen contextualizados como explicación de parte de la fenomenología descriptiva de los procesos morbosos. Las numerosas fobias que con frecuencia causan trastornos de variada importancia, se nombran y describen con palabras distintas al miedo, aun estando éste detrás como eje principal sobre el cual gira el proceso patológico. De tal manera ocurre con el deseo, pues aunque pueda tener una consideración más positiva como motor que puede ayudar al individuo a conseguir objetivos adecuados y a generar estrategias de adaptación más adecuadas, también se encuentra detrás de otros procesos, casi siempre denominados filias, que enmascaran un deseo de tipo patológico de graves consecuencias, como también apuntaba Durkheim<sup>150</sup>. Cuando se estudian los manuales de psicopatología y las clasificaciones nosográficas, de vez en cuando aparece la palabra miedo y muy pocas veces la de deseo, y cuando lo hacen, siempre van en un plano secundario contextualizadas en la parte explicativa o descriptiva. ¿Es posible que esto se deba a que no existen aún pastillas para el miedo o para el deseo? No parece que sea esta pregunta la que encierra la respuesta, pues estamos acostumbrados a que la industria farmacológica tenga en determinadas ocasiones el remedio antes de que surja la enfermedad.

En el ejercicio de la actividad clínica se puede comprobar con frecuencia que el miedo y el deseo, pese al contenido del párrafo anterior, suelen estar presentes uno u otro, o incluso ambos al mismo tiempo, no necesariamente en la etiología o en los síntomas, sino en la esfera cognitiva del paciente, actuando, cuando menos, como mediadores de no pocos procesos psicopatológicos, como entidades percibidas por el sujeto como fuente de su sufrimiento.

La psicopatología suele ser multicausal por procesos psicológicos, biológicos y sociales, y los factores de riesgo y protección suelen ser genéricos a muchos trastornos; cuando a todo ello le unimos el problema de la comorbilidad, tenemos que la determinación tanto de etiología como curso y tratamiento habrá de ajustarse siempre de forma individualizada sobre un soporte epistemológico. Lo que llamamos factores de riesgo y de protección pueden ser específicos de un solo trastorno, o bien ser comunes a muchos de ellos, siendo esto último lo

---

<sup>150</sup> DURKHEIM. E. (2003). Pág. 263: *"Porque los deseos ilimitados son insaciables por definición, y no sin razón se ha considerado la insaciabilidad como signo morbozo"*.

más frecuente, de acuerdo con L. Ezpeleta<sup>151</sup>, ejerciendo todos ellos una influencia considerable en los tres ámbitos referidos de bio-psico-social; el primero de ellos forma parte de la estructura genética del individuo y por tanto no debida a los factores de socialización, pero los dos restantes pueden ser modificados, tanto en sentido positivo como negativo, por la presión socializante como ya se ha explicado en otro apartado, siendo la familia el primer factor como fuente de influencia.

Hoy en día viene haciéndose hincapié en la determinación de aquella línea divisoria que marca la normalidad de la anormalidad, lo normal y lo psicopatológico, por ejemplo, en los aventurados diagnósticos que suelen hacerse a menores con TDAH en algunos casos que, cuando se hace un estudio más exhaustivo del individuo, llega a refutarse al estar simplemente ante un menor un poco más activo que la media. Otra circunstancia que se incluye hoy día en los estudios de la causalidad de la psicopatología es la *continuidad* y *discontinuidad* entre la normalidad y lo patológico, por ejemplo, el proceso que va desde una simple preocupación por el peso hasta finalizar en una anorexia nerviosa, donde los mediadores psicosociales tendrán una significativa influencia<sup>152</sup>.

Otro factor importante respecto a la protección es la *resistencia* que muestran algunos individuos ante una vulnerabilidad latente y que les permite afrontar con éxito un destino que sería muy distinto de no estar presente tal capacidad. Venimos asistiendo a la publicación sucesiva de trabajos científicos a este respecto que se llevan a cabo en los últimos años en busca de la causalidad morbosa; por ejemplo, se estudió la influencia de la religiosidad o espiritualidad como factor de protección y resistencia ante la depresión en hijos adultos de enfermos depresivos; según Miller<sup>153</sup> y Cols., la importancia del valor subjetivo que estas personas otorgaban a sentirse protegidos por sus creencias se convertía en un componente de protección ante la propia enfermedad, arrojando unos datos sorprendentes porque quienes daban relevancia a sus creencias y se sentían protegidos por ellas, presentaron un 90% menos de riesgo que aquellos que no daban la misma relevancia a sus creencias religiosas; se hallaron dimorfismos en diversas áreas cerebrales como la superficie lateral y la pared mesial del hemisferio izquierdo. Cuando varios años después se realizaron otros estudios complementarios por los mismos científicos, pudieron comprobar que en la segunda y tercera generación de familiares de alto riesgo depresivo mostraban dimorfismos cerebrales claros

---

<sup>151</sup> EZPELETA, L. (2005), Pág. 10-12

<sup>152</sup> HARRINGTON, R. (2001), Pág. 189

<sup>153</sup> MILLER, L. WICKRAMARATNE, P., GAMEROFF, M. and Cols. (2012), Pág. 88-95

entre quienes tenían fe en la protección por sus creencias religiosas respecto a quienes no tenían la misma fe aunque sí fueren religiosos; las diferencias se hallaron en el córtex parietal y occipital derecho e izquierdo y otras áreas, que coinciden precisamente con aquellas regiones donde se ubica el endofenotipo morfológico de riesgo para la depresión. Los estudios parecen demostrar una correlación entre la experiencia subjetiva interior y el riesgo de sufrir una enfermedad en mayor o menor medida latente; no la propia religiosidad, sino la convicción de la protección que les otorga su fe. Es precisamente en este principio científico donde se asienta el beneficio de la meditación profunda y también aquellos tratamientos basados en la sugestión, como por ejemplo la terapia de origen oriental del Mindfulness o conciencia plena, que ven en estos descubrimientos una apoyatura clara y el respaldo a su práctica ancestral.

Está plenamente aceptado que la pertenencia a las clases sociales más bajas donde es más frecuente la pobreza correlaciona positivamente con un mayor riesgo de padecer trastornos psicopatológicos, pues la falta de recursos provoca hacinamiento y necesidades que conducen fácilmente a la hostilidad, agresividad, una tasa más alta de maltrato y de delincuencia, de inseguridad, etc.; son circunstancias todas ellas que se convierten en factores de riesgo; según McLaughlin<sup>154</sup> y Cols., la inseguridad vivida en la infancia debido a las causas de pobreza social aumentan considerablemente el riesgo de padecer trastornos de ansiedad, adicción a las drogas, trastornos afectivos y trastornos adaptativos. Pero como en toda regla, existe aquí una excepción que la confirma y es el caso de los trastornos de la conducta alimentaria, donde se refleja que a mejor posicionamiento en la escala social, más probabilidad de padecer alguno de los trastornos alimentarios, dándose con bajísima frecuencia entre las clases sociales más bajas; de hecho, estos trastornos son extraordinariamente raros en los países donde la pobreza forma parte de la vida cotidiana; esto es importante porque nos demuestra la importancia de otro factor a tener en cuenta en la psicopatología, el *factor cultural*. Desde la segunda mitad del XX se viene produciendo un auge respecto al culto al cuerpo y la imagen, que se ha ido introduciendo en la vida social como deseo y objetivo a alcanzar; según Toro<sup>155</sup>, la búsqueda y el deseo de conseguir la imagen socialmente ideal marca considerablemente la vida de los adolescentes. Está claro que son los adolescentes el grupo que más riesgos corre ante la imposición de la moda, sin que ello signifique que la edad adulta esté totalmente exenta de ellos; el deseo hábilmente promovido por las grandes empresas de la moda y el marketing,

---

<sup>154</sup> McLAUGHLIN, K. A., GREEN, J.G., y Cols. (2012), Pág. 1151-1160

<sup>155</sup> TORO, J. (2010), Pág. 70-79

arrastran a muchas personas a conseguir o mantener esa imagen socialmente establecida como canon de belleza; cuando no la consiguen, se producen sentimientos negativos hacia ellos mismos con consecuencias terribles en muchos casos; cuando se alcanza dicho ideal, los sentimientos negativos se despiertan hacia otras personas que se apartan de él y se convierten por tanto en la diana de animadversión e incluso de desprecio. El desarrollo puberal entraña cambios de índole fisiológica pero también psicológica, entrelazándose con los factores de personalidad que, modulados por procesos endocrinos, facilitan la alta preocupación por la imagen física. El miedo a no alcanzar dicho ideal, se convierte a veces en un potente distorsionador del Yo, derivando en conductas autodestructivas y delincuenciales. Respecto a la conducta alimentaria, la influencia de ese deseo y búsqueda de la imagen perfecta arrastra a trastornos de la conducta alimentaria; adicciones a dietas, laxantes, medicamentos, etc.; e incluso a las visitas periódicas al cirujano plástico con los riesgos que ello conlleva. La dismorfofobia que se produce en los casos más graves, deriva en casos de caquexia e incluso la muerte.

El Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC) es otra patología donde miedo y deseo conviven al mismo tiempo, a veces luchando el uno contra el otro, y en otras complementándose. La etiología del TOC, como ocurre con tantos otros trastornos, es objetivamente desconocida y sólo se estiman aspectos que indican una clara influencia de factores hereditarios y la implicación de determinadas áreas cerebrales que denotan una función inadecuada de orden neurobiológico e inmunológico a nivel de neurotransmisión como promotores de su desarrollo; el estrés psicosocial está entre las causas ambientales que con más frecuencia se observa en el desarrollo de la enfermedad, en su curso y en el alcance de su gravedad, pues es precisamente el estrés el factor que puede observarse objetivamente como causa principal en los procesos de agravamiento, disparando toda la sintomatología. Uno de los factores objetivos de esta patología nos lo da la experiencia de que la química puede llegar a contener la intensidad de las obsesiones y el cuadro sintomático, pero raramente logra curar la enfermedad; al mismo tiempo, se demuestra también que tras un buen tratamiento psicoterapéutico, se logra también la contención del cuadro, lo que muestra igualmente algún otro factor de índole psicológica.

Detrás de toda obsesión del amplio abanico que se despliega en el TOC, siempre encontramos el factor miedo, es decir, siempre se teme algo, lo primero que se teme es la propia aparición

de la obsesión como indica De Silva<sup>156</sup>, y se teme con tanta intensidad que el nivel de activación se eleva de tal forma que sólo mediante conductas estereotipadas y repetitivas se consigue hacer descender dicha activación; así, el deseo como necesidad sucede al miedo y precede al comportamiento, aunque excepcionalmente puedan presentarse sólo la obsesión o sólo la compulsión. Las respuestas ritualizadas estarán en consonancia con la pulsión y su temática, por ejemplo, tal como señala Rachman<sup>157</sup>, el ritual de limpieza ante la sensación de suciedad al tocar algo, o la compulsión de limpieza ante la sensación de estar sucio, esta vez con una connotación de suciedad más holística y donde la ritualización se hace menos efectiva, por ejemplo lavarse el cuerpo ante una obsesión de suciedad “interna”. Cuando se identifica el objeto del miedo, es decir, a qué se teme, y se trabaja hasta arrebatarse todo su poder, es curioso con la facilidad que éste migra hasta otro objeto y se instala para producir el mismo efecto en el individuo. Pueden producirse muchas migraciones del miedo a lo largo de una terapia, hasta llegar a instalarse en conceptualizaciones sin sentido y muy difíciles de tratar, como por ejemplo obsesiones sobre la inmensidad del universo, la angustia del final que supone la muerte, etc. Es ahí donde finalmente el miedo se hace más fuerte hasta que se logra ir restando la intensidad de la rumiación mediante un exhaustivo trabajo; las obsesiones, normalmente estimadas por el propio paciente como absurdas y anormales, se constituyen en pensamientos que logran invadir la conciencia del paciente, atraviesan su propio Yo, tal como señala Vallejo<sup>158</sup> como si proviniesen de algún lugar ajeno a su propia racionalidad, extrañas a él mismo. En numerosas ocasiones nos encontramos con una alta comorbilidad al tratarse de personalidades que con frecuencia presentan bajos niveles de resistencia al estrés y baja capacidad ante la demora del refuerzo, siendo precisamente dos objetivos principales a trabajarse para rebajar la obsesividad e instaurar un autocontrol más potente ante las compulsiones. Nuevamente miedo y deseo se conjugan para alterar el equilibrio natural y el estado de salud.

La sexualidad humana es extraordinariamente compleja y con grandes variaciones culturales según lugares y épocas, por ejemplo, como señala Marvin Harris<sup>159</sup>, entre las creencias de los Etoro, de la zona central de Papúa Nueva Guinea, está el considerar que el semen es algo que el hombre no produce sino que debe ser previamente adquirido por lo cual los niños lo obtienen a través de practicar relaciones sexuales orales a los hombres mayores, costumbre

---

<sup>156</sup> DE SILVA, P., y RACHMAN, S. (1992), Pág. Texto completo.

<sup>157</sup> RACHMAN, S. (1994), Pág. 311-314

<sup>158</sup> VALLEJO R., J. (1985) Pág. 493

<sup>159</sup> HARRIS, M. (1995), Pág. 474

que sería rechazada e incluso penada en otras partes del mundo; o el clásico ejemplo de una costumbre entre la etnia de los Ballaca, al oeste de Canadá, donde era costumbre copular con la esposa fallecida como muestra de dolor y duelo por parte del esposo, conducta que en nuestra sociedad estaría calificada como necrofílica.

Podríamos decir que el deseo forma parte del motor de la sexualidad humana, pero no es menos cierto que el miedo también está presente en muchas de las alteraciones que la conducta sexual produce en las personas y que las arrastra a incapacidades en su práctica o en su disfrute, creando una fuente de malestar importante. Siempre se vio la conducta sexual como algo normal y carente de problemas de importancia porque la sexualidad ha estado también influenciada por creencias de tipo religioso, atávico y místico que creaban alteraciones o limitaciones pero que pasaban a formar parte de la mentalidad social, del inconsciente personal y del colectivo. No sería hasta comienzos de la segunda mitad del XX cuando se puso el foco científico sobre los múltiples problemas que motivaban consultas médicas; con seguridad, el enorme cambio social con movimientos en defensa del amor libre, así como la aparición de los anticonceptivos orales, vino a suponer un cambio importante en los hábitos sexuales de nuestra sociedad, y con ello el afloramiento de los conflictos de índole sexual en muchas personas. Serían pioneros en el estudio científico de la problemática sexual Masters y Johnson<sup>160</sup>, abriendo una puerta a un mundo hasta entonces poco estudiado pero no exento de desconocimientos y controversias; uno de los primeros pasos sería el considerar la existencia de desajuste sexual cuando el problema alteraba considerablemente la vida normal de un individuo o bien de otro que se viese afectado por él; también se establecía que la orientación sexual de un individuo debe evaluarse en virtud a la excitación sexual que le despiertan determinados estímulos, y no por la conducta de tipo sexual que despliega.

Tras numerosos estudios se llegaría a consensuar la existencia de dos grandes bloques en las alteraciones sexuales, las *disfunciones* y las *desviaciones*, las primeras serán habitualmente de tipo inhibitorio por desinterés o ausencia de deseo, donde el temor, o mejor dicho para nuestro interés, el miedo, suele estar presente con elevada frecuencia; en las segundas, a las que se motejó como filias, será el deseo de índole compulsiva el que marque la conducta determinada. Para entender mejor la influencia o mediación de miedo y deseo hemos de entender la ausencia de causas orgánicas o de sustancias de algún tipo que pudieren causar las alteraciones sexuales, centrándonos únicamente en las de tipo psicológico o psicosocial. Se

---

<sup>160</sup> MASTERS, W., JOHNSON, V. Y KOLODNY, R. (1995), Pág. 436-468 y 471-472

establecieron cuatro fases explicativas de la respuesta sexual: excitación, meseta, orgasmo y resolución; cada una de ellas con cambios significativos a nivel psicofisiológico, pero el cuadro parecía estar incompleto, sobre todo para lograr explicaciones a la tipología morbosa más allá del proceso secuencial de las mismas, por ello, algunos autores pusieron el foco en el concepto deseo respecto al estudio de la actividad sexual y sus desajustes; según Kaplan<sup>161</sup> para que la estimulación sexual desemboque en excitación, ha de estar presente el componente *deseo sexual*, sin el cual no se darán ninguna de las fases mencionadas; Kaplan la denominó *fase de deseo*.

Las clasificaciones nosológicas entienden las disfunciones creando bloques diferenciadores, el primero de ellos abarca dos facetas que, aunque parecidas, tienen grandes diferencias, es decir, el trastorno por deseo sexual inhibido y por otro el trastorno por aversión al sexo; en el caso de trastorno del deseo sexual, la inhibición es el factor principal que desencadena una hipoactividad causante de malestar que lleva al sujeto a una inhibición que no sólo afecta a las relaciones sexuales con otras personas sino consigo mismo, es decir, a la conducta masturbatoria; suele ser más frecuente en los varones, lo que encadena otra fuente de malestar, pues la virilidad sexual ha sido tradicionalmente apreciada en la mayoría de culturas; en el caso de la aversión al sexo, jugarán un papel importante las experiencias negativas previas, el tipo de educación, las creencias, etc.. Para Labrador<sup>162</sup> pueden existir muchas causas de tipo orgánico para las disfunciones sexuales pero son principalmente las de índole psicológica y psicosociales las más frecuentes; mientras que para el varón suelen ser las de impotencia, la anorgasmia es mayor en la mujer. El segundo bloque aborda los trastornos de la excitación, recogiendo la problemática masculina en cuanto a la dificultad para la erección y la femenina respecto a la deficiencia lubricatoria, contracciones musculares inadecuadas, etc. Se estima que alrededor del noventa por ciento de los casos de impotencias masculinas son debidas a causas enteramente psicológicas, donde se combinan factores como el estrés, la obsesión y la ansiedad. Es frecuente en algunos varones que un fracaso puntual en un encuentro sexual va seguido de una ansiedad anticipatoria ante la rumiación del próximo encuentro y que irá en aumento a medida que se acerque el momento, lo cual condicionará poderosamente su comportamiento sexual siguiente aumentando así la probabilidad de un nuevo fracaso que, de darse, comenzará a cronificar el problema creando un temor creciente que lo retroalimenta. Tanto en hombres como en mujeres, el temor a las enfermedades de

---

<sup>161</sup> KAPLAN, H. (1977), Pág. 3-9

<sup>162</sup> LABRADOR, F. (1994), Pág. 39-46



transmisión sexual, el modelo de educación o moral, o el temor al embarazo en ellas; serán factores que condicionen el inicio y curso de los problemas. El tercer bloque alberga los problemas de anorgasmia tras la excitación en ambos sexos, así como la eyaculación precoz en los varones; por regla general, la causa suele ser también de origen psicológico y se estima que estas alteraciones tienen un fuerte componente de aprendizaje, especialmente en la eyaculación precoz, mediante experiencias tempranas donde la ansiedad estaba presente quedando condicionada al reflejo eyaculatorio involuntario. El cuarto gran bloque acoge a los trastornos sexuales por dolor, como la dispareunia en ambos sexos y el vaginismo en la mujer; ambos condicionados por el miedo al dolor. Cuando no media causa orgánica, los trastornos por dolor se deben a causas psicológicas como experiencias tempranas desagradables o traumas previos al trastorno. En la práctica clínica se comprueba continuamente de qué forma afecta el aprendizaje temprano en muchos trastornos sexuales, especialmente en las mujeres, en casos de vaginismo tanto primario como secundario, a través de un tratamiento de tipo dinámico se alcanzan recuerdos de conversaciones escuchadas a señoras mayores, especialmente la madre, que contenían quejas sobre el comportamiento sexual masculino y de cómo ellas lo debían soportar sin sacar provecho alguno; palabras que se introducían en la mente de una niña que albergaba, sin saberlo, una aversión a la práctica sexual de una forma muy temprana.

Para Labrador<sup>163</sup> son tres factores principales los responsables de las causas psicológicas que promueven los trastornos sexuales, en primer lugar serán la falta de conocimientos y habilidades sobre el desarrollo sexual tanto el propio como de la pareja, en segundo lugar, la ansiedad que queda asociada a toda práctica sexual, una ansiedad producida por el miedo a mantener relaciones sexuales, en tercer lugar se presenta la adopción de un rol de espectador en la relación. De igual modo las investigaciones de Master<sup>164</sup> y Jonson indican que el factor miedo está presente en la mayor parte de los trastornos de la disfunción sexual.

En cuanto a las parafilias o desviaciones sexuales, se expresan con excitación sexual ante unos estímulos no normalizados socialmente y que cursan, normalmente de forma egosintónica, aunque ocasionalmente produzcan en el individuo que las padece sentimientos de vergüenza o culpa; los comportamientos sexuales son de índole pulsional y se orientan hacia objetos, a la búsqueda de sufrimiento hacia uno mismo o hacia otro, y también al sometimiento de una persona no consentidora con tales prácticas.

---

<sup>163</sup> LABRADOR, F. J. (1994), Pág. 42

<sup>164</sup> MASTERS, W., JOHNSON, V. Y KOLODNY, R. (1995), Pág. 617-646

Como suele ser frecuente, la etiología de tales desviaciones es de origen desconocido aunque tras numerosos estudios parece cobrar fuerza la postura de Freund<sup>165</sup> y cols., que defienden un origen de condicionamiento clásico ya apuntado anteriormente por Quinsey en 1983 que se produce mediante una asociación de estímulos a edades tempranas y que se va reforzando con la práctica sucesiva posterior.

Cuando pasamos de la ciencia teórica a la aplicada podemos comprobar cómo en la mayor parte de las disfunciones sexuales encierran un proceso de inhibición cuya causa principal está en alguna forma de miedo, siendo éste quien desplaza toda posibilidad de deseo, puede ser miedo a sufrir, a no estar a la altura de lo que supuestamente se espera de uno, a transgredir una parte de la ética personal o la moral social, a ir contra las creencias aprendidas, etc.; la forma en que el deseo se ve desplazado por el miedo se plasma frecuentemente en el aspecto cultural femenino cuando las mujeres confiesan no ser capaces de mantener el tipo de relaciones sexuales que se demanda de ellas, lo definen como una fuerza interior que se lo impide, aun cuando desearían hacerlo. Es cierto que las malas experiencias juegan un importante papel en la inhibición, pero existen muchas personas con malas experiencias a las que no les causa incapacidad alguna; es por tanto el miedo el factor más recurrente. Una dualidad nefasta se da cuando el miedo se conjuga con la ansiedad para retroalimentarse mutuamente en una alocada perversidad que incapacita al individuo, bien en la impotencia, la eyaculación precoz o el vaginismo, por mencionar algunos de los trastornos. En los hombres sigue pesando notablemente la carga de la virilidad, tal como se apuntó anteriormente, entre cuyas manifestaciones principales está la conducta sexual, un valor socialmente apreciado y tempranamente aprendido que forma parte de la estructura de personalidad del hombre occidental que se impele a sí mismo al cumplimiento de su rol; cualquier desfallecimiento se interpreta como un signo de debilidad que habrá de mantenerse en secreto y sufrirse en silencio, pues la pérdida de la virilidad equivale a una castración social. Bien distinto es el caso femenino aunque no menos desgraciado, pues a la mujer se les ha negado por largo tiempo la facultad de obtener placer en la práctica sexual, cuya función debía limitarse a la procreación en primera instancia y a la satisfacción masculina después, un rol pasivo que continúa, en muchos casos, formando parte de un freno larvado en el interior de la psique reprimiendo el deseo.

En el caso de las parafilias es bien distinto, pues en ellos encontramos un deseo en su máxima

---

<sup>165</sup> FREUND, K; SCHER, H y HUCKER, S. (1983), Pág. 369-379

expresión hasta convertirse en compulsión mezclándose placer y dolor de forma morbosa; deseo y placer son dos factores coexistentes en la actividad sexual sana, mientras que en el caso de las parafilias se introduce el componente nuevo de dolor, bien sea propio o ajeno. Podemos observar cómo en los mamíferos, el poseer y ser poseído es una constante de la práctica sexual, normalmente el caso primero más propio del género masculino, mientras el segundo se da más en el femenino; observando las conductas sexuales de algunas especies se comprueba cómo en el juego amoroso se reproducen conductas que simulan cierta agresión en ese juego de posesión y de ser poseído, una forma de dominancia que tal vez forme parte de la carga genética y de la actividad puramente reproductiva. En las desviaciones sexuales humanas, ese concepto de posesión y dominación adquieren una expresión elevada, tal vez sea más fácil ejercer un alto grado de dominancia sobre un zapato o sobre un animal que sobre una persona, una forma más accesible de lograr el cumplimiento del deseo.

De acuerdo con Quinsey y también con Freund, muchas conductas desviadas lo son por asociación temprana de estímulos a través de una carga emocional elevada, como el niño que se masturba y, alcanzando el orgasmo, se ve súbitamente sorprendido por su madre mezclándose placer y turbación a través de una fuerte carga afectiva, dos factores que, de no darse conjuntamente en el futuro, no podrán estar presentes por separado; tendríamos entonces un trastorno de exhibicionismo que no se superará hasta conseguirse la separación de la carga estimular.

Durante siglos la sexualidad ha estado cargada de prejuicios y uno de ellos ha sido el mantenerla apartada de los procesos pedagógicos no sólo académicos, sino culturales, más bien al contrario, se ha mantenido en un oscurantismo total y cargada de condicionantes de tipo moral y legal, donde deberíamos buscar hoy en día las principales causas de la mayor parte de los desajustes sexuales que sufren tantas personas.

Siguiendo con la influencia de nuestros factores principales en determinados trastornos, continuamos ahora con el Trastorno de Estrés Postraumático, una afección producida ante la vivencia de un trauma que continúa recreándose reiteradamente y generalizándose a situaciones similares con el consiguiente malestar, convirtiéndose el miedo en el protagonista principal nuevamente. Existen diversos enfoques o modelos explicativos de este trastorno que pretenden arrojar luz sobre su funcionamiento, como por ejemplo, el *modelo de condicionamiento*, que postula la base de condicionamiento como forma de funcionalidad, es decir, aquellas experiencias que resultaron traumáticas son estímulos incondicionados inicialmente y que provocaron unas respuestas de miedo y ansiedad, también incondicionadas

inicialmente; así, según explica Corral<sup>166</sup> por contigüidad, bien física o temporal, toda percepción que recree el estímulo traumático, generará la respuesta de miedo y ansiedad, produciéndose así el condicionamiento; el modelo de Seligman<sup>167</sup> propone una perspectiva de funcionamiento mediante la teoría de la indefensión aprendida del mismo autor, donde la inhibición conductual consolida la potencialidad del miedo; el tercer enfoque lo aportan Foa<sup>168</sup> y cols. Bajo la perspectiva del procesamiento de la información, donde describen las estructuras cognitivas del miedo y las entrelazan con los síntomas presentes en el trastorno y su continua recreación. El principal factor común en todos los enfoques sigue siendo el miedo.

De la angustia y la ansiedad hablamos anteriormente pero conviene detenerse un poco más para dar relevancia a la influencia del miedo en su génesis y mantenimiento. El trastorno de ansiedad por separación viene dado por la cualidad del apego, el cual aporta al niño unas extraordinarias estrategias de adaptación para reclamar la atención de sus cuidadores; desde un punto de vista cognitivo, la ansiedad ante la sensación de abandono está producida por el miedo a la separación, conjugándose los factores de apego y ansiedad, que también irán evolucionando. En la ansiedad patológica, tanto la genética, el temperamento y el aprendizaje, serán los factores etiológicos principales y mantendrá una alta comorbilidad con fobias y trastornos del estado de ánimo, TOC, etc. El trastorno de ansiedad generalizada es otra de las patologías más comunes de hoy día en la sociedad moderna, un trastorno que cursa con alta preocupación, miedo y rumiación, a nivel psicológico, mientras que produce un nivel de activación extraordinariamente elevado a nivel fisiológico, tendiendo a la cronicidad con elevada frecuencia, todo ello con un enorme desgaste para el paciente. En algunas ocasiones, el miedo causante de la ansiedad por separación, pasa a formar parte de la estructura de personalidad del sujeto hasta convertirle en un ansioso crónico y su dificultad de eliminarlo; cuando se da un rasgo temperamental de inhibición conductual se establece un umbral de respuesta a la ansiedad demasiado bajo ante situaciones demandantes, lo que provoca niveles elevados de ansiedad. Según Méndez<sup>169</sup> y cols., los factores socioambientales son también una fuente importante en la etiología ansiosa, haciendo hincapié en tres de ellos como causa de ansiedad infantil: el tipo de apego, con tendencia a ser demasiado dependiente e inseguro; la posible psicopatología de los padres; y el estilo educativo. Otros autores agregan también

---

<sup>166</sup> CORRAL, P; ECHEBURÚA, E.; SARASUA, B. y ZUBIZARRETA, I. (1992), Pág. 7-11

<sup>167</sup> SELIGMAN, M. (1991), Pág. 61-72

<sup>168</sup> FOA, E., ZIMBARG, R. y ROTHBAUM, B. (1992), Pág. 218 y ss.

<sup>169</sup> MÉNDEZ, F. ORGILÉS, M. Y ESPADA, J. (2008), Pág. 45-50

factores como excesiva intrusividad de los cuidadores, sobreprotección, etc.; según Affrunti<sup>170</sup>, los padres con ansiedad tienden a desplegar conductas sobreprotectoras hacia los hijos, lo que disminuye considerablemente las habilidades competenciales de éstos frente a situaciones potencialmente ansiógenas con una merma en la capacidad adaptativa desde un punto de vista cognitivo.

Dentro de los modelos explicativos de la ansiedad patológica están los más antiguos que defienden el proceso de condicionamiento de la respuesta ansiosa hasta los más recientes que enfocan la estructura de personalidad y en concreto la cualidad del temperamento como parte de ella; éste se modula entre factores biológicos y ambientales durante el inicio de la vida para conformar la personalidad y el carácter; si se produjese un temperamento con tendencia a la inhibición conductual como ya hemos dicho, se provocará un factor de riesgo en cuanto a padecer fobias y angustia, además de otros posibles trastornos. En cualquier caso, podemos considerar la cohabitación de herencia con factores de aprendizaje y, dentro de éstos, el factor miedo como base importante de la ansiedad. Cuando nos adentramos en las fobias, estaremos hablando de ansiedad fóbica y por tanto del miedo igualmente, donde el miedo se dirige a un objeto concreto sea material o conceptual; en las clasificaciones más recientes se tiende a considerar la fobia no en cuanto a la racionalidad del miedo, sino a la intensidad del mismo. Es curioso cómo la prevalencia de las fobias correlacionan positivamente con el grado de desarrollo de la sociedad, de cómo algunas fobias parecen tener un carácter universal al existir en todas ellas, posiblemente por tener un origen genético y adaptativo, como señala Lewis-Fernández<sup>171</sup>, miedo a las alturas, a algunos animales, etc.

Cuando un individuo se ha visto expuesto a una situación vivida como traumática, puede llegar a sufrir un trastorno de estrés postraumático, patología extraordinariamente limitante por el malestar que conlleva la rumiación de dicha situación y la generalización a padecer miedo ante situaciones parecidas. El miedo a volver a sufrir se arraiga de tal manera en el individuo, que sólo el pensamiento puede desencadenar verdaderas crisis de angustia. Para explicar las bases de este trastorno se han establecido diferentes enfoques que, sin ser necesariamente excluyentes, no alcanzan de forma independiente a cubrir todo el espectro etiológico del trastorno; por ejemplo, Seligman lo explica mediante su teoría de la indefensión aprendida, de la que ya hemos hablado en otro apartado; Foa<sup>172</sup> establece un mecanismo del

---

<sup>170</sup> AFFRUNTI, N. y GINSBURG, G. (1012), Pág. 102-112

<sup>171</sup> LEWIS-FERNANDEZ, R., LARIA, A., y cols. (2010), Pág. 212 y ss.

<sup>172</sup> FOA, E., ZIMBARG, R. Y ROTHBAUM, B. (1992), Pág. 217-238

procesamiento de la información describiendo estructuras cognitivas para el miedo, enlazándolas con los síntomas del trastorno y su continua evocación; Echeburúa<sup>173</sup> defiende un modelo de condicionamiento donde las experiencias que resultaron traumáticas se convierten en estímulos incondicionados que provocan la respuesta incondicionada de miedo y ansiedad; así, tras el condicionamiento por contigüidad física o bien temporal, toda percepción que sea capaz de recrear el estímulo traumático, será capaz también de generar la respuesta de miedo y ansiedad. Lo importante aquí es que en todos los enfoques, el miedo está siempre presente.

Si nos referimos a aquellas patologías que tienen que ver con el control de los impulsos o llamadas más recientemente conductas adictivas, encontramos como eje principal una forma de deseo que los afectados refieren como una pulsión irrefrenable de hacer algo, algo que les impele a desplegar conductas cuyas consecuencias suelen acarrear perjuicios importantes para uno mismo o incluso para terceros. Entre estas conductas están las patologías como la piromanía, tricotilomanía, cleptomanía, etc.; el consumo de sustancias catalogadas como drogas, el juego patológico, y más recientemente se incluyen conductas adictivas que se relacionan con las nuevas tecnologías. Los modelos que tratan de explicar estos trastornos se basan siempre en diversos factores, por ejemplo, respecto a la conducta de juego patológico, estaría la personalidad, que contendría una baja autoestima, inhibición social, búsqueda de sensaciones nuevas, narcisismo y tendencia a la ansiedad; características del entorno, como la fácil accesibilidad y la ausencia de oferta en otras alternativas; una alta motivación, basada en el poder, la emoción y el desafío, la recompensa, la impunidad, etc. Tal vez el modelo que mejor explique las adicciones sea el modelo de aprendizaje bajo la teoría cognitivo-conductual de Bandura<sup>174</sup>, para quien las adicciones giran en torno a una trílogía factorial: personalidad, conducta y ambiente; todos ellos bajo unas expectativas basadas bien en el resultado de la adicción que suele tener un refuerzo positivo inmediato, bien de autoeficacia dado que requieren poca habilidad, y una impulsividad amparada en la inhibición conductual y la necesidad de satisfacción sin prever las consecuencias. La impulsividad es el rasgo más frecuente en la conducta adictiva junto a la escasa capacidad de autocontrol; para este autor, cualquier acontecimiento estimular que sea capaz de aumentar la probabilidad de ocurrencia de una conducta operante se llama reforzador, y la droga lo es poderosamente; el condicionamiento clásico, el operante y el aprendizaje vicario pueden explicar en buena

---

<sup>173</sup> ECHEBURÚA, E., CORRAL, P. y SARASUA, B. (1989), Pág. 131-133

<sup>174</sup> BANDURA, A. (1982), Pág. 177 y 227-243

medida las adicciones. Entre los factores de riesgo estarán el hedonismo, la escasez de metas y alicientes, así como falta de un espíritu crítico o un sólido criterio ante la vida, todo ello unido a la fuerte presión consumista que se vive actualmente.

Basado también en el aprendizaje social, Stanton Peele<sup>175</sup> creó en 1985 un modelo al que llamó *Modelo Social* para tratar de explicar la conducta adictiva proponiendo que no son la conducta ni las sustancias aquello que producen la adicción, sino la forma en que el individuo interpreta su propia experiencia de consumir y cómo responde en los niveles físico, emocional y conductual a dicho consumo; el cómo percibe el mundo y cómo se siente dentro de él, son claves para dicha conducta adictiva, influyendo también los factores de personalidad, la experiencia previa, el entorno y la familia. En muchos casos, la droga se convierte en un instrumento para afrontar mejor una vida sin alicientes, actuando como un potente reforzador positivo e inmediato, al tiempo que se demora el negativo. Cuando los efectos positivos desaparecen, el malestar de la adicción volverá a cerrar el círculo. Según Peele, las altas exigencias sociales de éxito son al mismo tiempo una fuente de frustración que abre camino a las adicciones.

Las nuevas tecnologías son también un crisol para nuevas adicciones como son los videojuegos, navegar compulsivamente en internet, etc. Todas estas adicciones parecen estar controladas por reforzadores positivos, como por ejemplo el sentirse conectado a las redes sociales; mientras que la conducta acaba siendo controlada por reforzadores negativos, como el alivio de un malestar percibido cuando se está fuera de la actividad; como en cualquier síndrome de abstinencia, la pérdida de control lleva al consumo. Tenemos por tanto que el deseo y la falta de control están presentes como motores de estos trastornos, cuya base está en el aprendizaje, tanto el más temprano a nivel de personalidad, como el social con escasas capacidades de adaptación y un bajo autoconcepto. Las claves para evitar las adicciones estarían por tanto en un modelo educativo, en una personalidad equilibrada y en instaurar capacidades adecuadas en la búsqueda de la felicidad. La parte afectiva en cuanto al consumo de drogas tiene una enorme importancia que no ve reflejada en su justa medida en los manuales descriptivos de los trastornos ni en la explicación de su mantenimiento. La importancia de lo “social” es tan elevada que muchas muertes se produjeron en nuestro país en los ochenta y parte de los noventa cuando estaba en auge el consumo de heroína; por mi profesión policial y mi trabajo de investigar, entre otras cosas, las muertes en extrañas

---

<sup>175</sup> PEELE, S. En WEINBERG, D. (2008), Pág. 159

circunstancias como por ejemplo las de aquellos jóvenes que eran encontrados en lavabos de establecimientos públicos, en vehículos o en otros lugares extraños a los que habían acudido a inyectarse la heroína; cuando se investigaba la situación podía comprobarse que se trataba de personas que con regularidad se drogaban en determinadas circunstancias, siempre en el mismo lugar, siempre acompañados de las mismas personas, etc.; en definitiva, estando presente unos estímulos que se repetían una y otra vez en cada ocasión de consumo. Cuando por alguna circunstancia el consumo se realizaba en un lugar distinto, ajeno para el individuo y sin que estuviesen presentes las personas que habitualmente lo estaban, es decir, cuando cambiaban o desaparecían los estímulos discriminativos, el sujeto se encontraba también en un estado emocional distinto, y la sustancia, la misma sustancia de siempre, con el mismo grado de pureza, la misma procedencia, hacía un efecto tan distinto que, en desgraciadas ocasiones ocasionaba la muerte. La importancia de los estímulos discriminativos era tan importante que cuando los drogodependientes referían las circunstancias de su consumo, daban una enorme importancia al ambiente ritualizado y temían las consecuencias del consumo en un ambiente distinto, pero la dependencia tenía tal potencia que la voluntad quedaba solapada y les llevaba a asumir los riesgos que ellos mismos conocían.

La alta competitividad, la elevada exigencia social, los nuevos modelos educativos, etc. son el caldo de cultivo donde se forman las adicciones, las de siempre y otras nuevas que se generan con las nuevas formas de vivir, pensar y sentir; incapacidades personales de dar respuesta a una sociedad que evoluciona a una velocidad que no se ve acompañada de una capacidad de aportar a los ciudadanos aquellas herramientas de adaptación necesarias. Es curioso cómo los alergólogos tratan de explicar las razones de por qué aumentan considerablemente las alergias en la población urbana y precisamente en el momento en que se supone un avance mayor en medicina; las razones que argumentan se encuentran en la industrialización, la motorización y el uso de sustancias químicas que vienen a provocar respuestas de naturaleza inmune que provocan el malestar, pero también “de pasada” incluyen en esa respuesta inmune una mayor reacción de tipo psicosomático donde las elevadas tasas de estrés que se padecen en las grandes ciudades llevan también a un agotamiento defensivo del organismo, aumentando su vulnerabilidad, cosa que no ocurre de la misma forma en las zonas rurales; el problema es que mencionar el estrés como causa favorecedora de determinadas patologías no parece ser muy correcto en la actualidad, aunque sea un problema general y científicamente conocido.

Hace años decidí un acercamiento académico a la medicina psicosomática hasta llegar a conseguir un título de experto en dicho enfoque científico avalado por los Colegios de



Psicólogos y Médicos de Madrid. Comprobé cómo en sus orígenes en el primer tercio del XX, la medicina psicosomática surgía con la intención de eliminar la conceptualización dual de mente-cuerpo que siempre se ha mantenido en las ciencias de la salud y en la conceptualización del hombre, con excepciones de algunas corrientes de pensamiento individual o colectiva; la pretensión de la medicina psicosomática trataba de crear un concepto holístico creando una inseparabilidad de entidades al considerar el organismo como un todo. En 1939 y con la fundación de la APA, apareció la *Psychomatic Medicine* con la clara orientación disciplinar en el estudio de las interrelaciones entre los aspectos psíquicos y somáticos de las funciones corporales tanto anormales como las puramente normales, tratando al mismo tiempo de crear las bases de un abordaje clínico desde una perspectiva dual mediante el acto de administrar fármacos como el psicoterapéutico; sin llegar a establecerse como una especialidad médica, la pretensión era la de concebir una forma nueva de entender la medicina, lo que le aportaba cabida en todas las especialidades.

Hay que partir por tanto de la consideración que cualquier patología es psicosomática, pues en su origen, curso y remisión, podrán actuar ya no sólo factores puramente orgánicos, sino también los psicológicos y también los psicosociales, todos ellos entrelazados como parte inseparables del propio individuo ya que todos ellos le componen. De esta forma quedaría ampliamente aceptado el concepto de bio-psico-social presente en cualquier proceso patológico, bien sea de curso físico, mental o combinado, un mecanismo de permanente interrelación y multicausalidad que funciona tanto en estado de salud como de enfermedad, lo que también obliga a una visión multidisciplinar a la hora de analizar dichos procesos. Por otra parte, es cierto que existen determinadas patologías que dejan ver con mayor claridad esa interrelación de la que venimos hablando y entre las que podríamos destacar el asma, el cáncer, procesos cutáneos, etc. Una de las aportaciones más importantes las proporcionaron los trabajos de Holmes<sup>176</sup> proponiendo un modelo psicosocial del estrés que le ayudaba a explicar la clara influencia del estrés sobre los sucesos vitales y su implicación en el origen y curso de muchas patologías; el mecanismo sería la clara incapacidad de responder adecuadamente a unas demandas excesivas del ambiente con la consiguiente alteración orgánica ante los enormes esfuerzos adaptativos. Holmes establecía unos cimientos que se han ido complementando mediante numerosos estudios posteriores que han ido corroborando la influencia del estrés tanto en el origen como el curso del cáncer, de determinadas infección por afección del sistema inmunológico, de problemas respiratorios como el asma, de las

---

<sup>176</sup> HOLMES, T y DAVID, E. (1989), Pág. 258-270

dermatitis, etc. al mismo tiempo, ha ido poniéndose de manifiesto que las características de personalidad contiene no sólo factores de protección, sino lógicamente de riesgo.

Ya adelantaba la corriente psicoanalítica unas causas psicológicas que podrían explicar algunos problemas de la piel como por ejemplo una alta dependencia de una madre dominante; otras corrientes psicológicas apuntaban a procesos emocionales; también a ansiedad, neurosis o histeria en procesos gastrointestinales; a rasgos de personalidad y a características como la hostilidad en procesos cardiovasculares; etc. En definitiva, tanto las características de la configuración de personalidad como agente psicológico, como las demandas del ambiente que funcionan como importantes estresores, configuran una predominancia psicosocial tanto en el origen como en el curso de muchas enfermedades, y debemos recordar aquí que el estrés y la personalidad se relacionan estrechamente con el factor miedo tal como venimos comprobando. Una de las patologías que con más frecuencia nos demuestra la asociación entre estresores psicológicos y el cuadro sintomático nos lo demuestra el Síndrome del Intestino Irritable, una patología que según Whitehead<sup>177</sup> y cols. Arroja dicha asociación en un ochenta por ciento de los pacientes que la sufren.

Tras el mencionado acercamiento a la medicina psicosomática he podido comprobar cómo en el seno de la medicina actual se está despertando un verdadero interés en sectores médicos por los procesos psicológicos que median en el curso patológico, de hecho, se ha creado en el Colegio de Médicos de Madrid una sociedad que pretende albergar a aquellos profesionales que estén interesados en un abordaje psicoterapéutico por considerar que en muchas ocasiones se pueden quedar “cortos” ya no sólo en el conocimiento sino en el tratamiento de algunas patologías y optan por herramientas adicionales que puedan cubrir esas lagunas en las que dicen encontrarse en determinadas ocasiones; he tenido el placer de compartir e intercambiar información en las llamadas jornadas de “Psicoterapia en Medicina” que con cierta regularidad se llevan a cabo en dicho Colegio bajo la implementación de la Sociedad Española de Medicina Psicosomática y Psicoterapia, de la cual me honro en pertenecer.

Mediante un proceso casi autodidacta dentro de la psicología había comprobado la estrecha relación entre estados psicológicos alterados y una seguida consecuencia negativa a nivel fisiológico, comprobando cómo determinadas patologías concretas eran susceptibles de un proceso psíquico inmediatamente anterior, por ejemplo, cómo una riña de pareja, la época de exámenes o el temor de la ocurrencia de algún hecho concreto terminaba ocasionando una

---

<sup>177</sup> WHITEHEAD, W. y SCHUSTER, M. (1985), Pág. 1140-1156

erupción en la comisura de los labios o las aletas de la nariz, a lo que popularmente se llamaba “calentura”; más adelante supe el mecanismo del herpes simple, del trigémino que aloja el virus, etc. Los trastornos psicosomáticos llevan siempre implícita una condición médica, es decir, una alteración orgánica que pueda dar explicación al proceso, en el cual estarán también presentes los factores psicosociales pero no de forma excluyente. Por el contrario, existe otro grupo de trastornos en los que la causa médica es inexistente desde un punto de vista clínico aunque el individuo sufra alteraciones fisiológicas; nos referimos a los conocidos trastornos somatomorfos. Existen también otros trastornos llamados disociativos que, cursando bajo la misma premisa que los anteriores, en éstos se produce un cuadro que se manifiesta con una sintomatología de índole más psíquica que fisiológica. En ambos casos nos estaríamos refiriendo a aquellos trastornos de los que ya hemos hablado en otro apartado y que derivan de la antigua histeria o hipocondría que estudiase Charcot en París y que posteriormente Janet y Freud convertirían en objetivo primordial de sus trabajos clínicos. Tal vez sean los trastornos somatomorfos los que concentran con mayor intensidad nuestro factor miedo en su origen y curso como elemento principal y más importante; tan antiguos como el propio ser humano y al mismo tiempo tan desconocidos desde una perspectiva técnica, se han introducido ampliamente en el mundo de la literatura como lo demuestra Molière cuando en el XVII escribió su obra *El enfermo imaginario*.

La hipocondría es uno de los más frecuentes entre los somatomorfos, cuya etiología gira siempre en torno a la nosofobia, es decir, el miedo a la enfermedad o a estar enfermo, mientras que los mecanismos de funcionamiento del trastorno se siguen investigando. Para Salkovskis<sup>178</sup> y colaboradores, las experiencias de enfermedad, bien propia o ajena, pueden generar unas expectativas negativas y dar curso al miedo a padecerla, en ocasiones tan intenso, que llega a generar síntomas en tal sentido, creándose una circularidad que retroalimenta tanto el trastorno como la hipocondría.

El trastorno por somatización, llamado también Síndrome de Briquet, alberga un gran número de cuadros clínicos que cursan con malestar y que se diferencian por la zona corporal donde éste se centra; los síntomas suelen cursar con una gran diferencia en virtud a la cultura social e incluso individual, y por tanto a las creencias, por lo que hay base para sustentar ya factores psicoculturales en la etiología. Está comprobado también que las personas que sufren trastorno por somatización son sometidos a intervenciones quirúrgicas que estadísticamente

---

<sup>178</sup> SALKOVSKIS, P y CLARK, D. (1993), Pág. 23 y ss.

multiplican por cinco la media poblacional de intervenciones a personas sin el trastorno; la mayor parte de tales intervenciones no serían necesarias pero se practican por la dramática demanda del paciente, lo que da una idea de la importancia social del trastorno. Tal vez uno de los casos más comunes sea el de somatización a través del aparato digestivo, bien en un primer tramo de incorporación, bien en el intermedio de absorción, o bien en el tercero y último de eliminación, donde la aerofagia y su consiguiente meteorismo, dolor gastrointestinal, vómitos o despeños diarreicos alcanzan tal magnitud con el paso del tiempo que ya sólo el temor a padecerlos, condiciona y limita gravemente la vida del sujeto. Se ven con frecuencia pacientes que acuden a las consultas de psicoterapia tras haber recorrido numerosas consultas médicas y haberse sometido a muchas pruebas clínicas sin obtener un diagnóstico claro de cuál es la patología que les amarga la existencia, pues nunca se encuentra una prueba evidente que explique la sintomatología; cuando se trata, por ejemplo de trastornos gastrointestinales, encontramos personas que tras muchos años de padecer, se han ido enclaustrando en sus domicilios sin querer salir, se limitan a trabajos concretos que estén cerca de casa, a jornadas reducidas y que no les exijan en exceso; con frecuencia la inhibición social les condiciona a conseguir pareja o a relacionarse con extraños; cuando relatan su situación se van describiendo a sí mismos como faltos de recursos, vencidos por el miedo, prisioneros de sus problemas, y lo que es peor, sin solución a la vista. Son personas que sufren mucho y, posiblemente, el primer sufrimiento aparece porque no se sienten comprendidos, ni por sus familiares ni por los profesionales de la salud, que sólo movidos por la impotencia les derivan a salud mental y de ahí a los programas psicoterapéuticos de promoción privada porque el programa de salud pública carece de los recursos necesarios para dar una respuesta adecuada a este enorme problema. El miedo se apodera de ellos porque temen no poder interaccionar porque “los nervios se apoderan de ellos” como suelen decir y entonces aparece el malestar, el contenido intestinal se licúa en segundos y el despeño les dejará en ridículo por no alcanzar a tiempo un retrete; el simple pensamiento de una salida genera ya una ansiedad anticipatoria que les impide salir, lo que potencia el trastorno por evitación. Nuevamente, el miedo les paraliza controlándoles a través del trastorno.

El tercer trastorno somatomorfo es el de conversión que consiste en la pérdida o alteración de una función motora o sensorial que haría pensar en el curso de una lesión física comportándose como tal, pero sin que ésta exista realmente, siendo procesos psicológicos los causantes y mantenedores de dicho cuadro; los conflictos internos o traumas psicológicos serán por tanto los creadores de la sintomatología física que, en determinados casos cursan sin dolor en el proceso. En 1856 ya avanzó Freud algunas conclusiones sobre estos trastornos,

siendo la corriente psicoanalítica la que tal vez ha ido aportando más datos en cuanto a su etiopatogénesis, estableciendo una asociación de pulsiones internas y deseos inconscientes que resultan inaceptables al individuo y que desencadenan una lucha interna que causa el cuadro somático; sería por tanto un deseo inconsciente pero prohibido por la moral del Superyó, y el miedo a llegar a satisfacerlo. Es frecuente escuchar cómo entre los sueños que relatan los pacientes se repite una represión: cuando alguien sueña que está a punto de realizar un acto que en la realidad no podría hacerse por determinados motivos, se despierta sin llegar a culminarlo; hay ejemplos muy dispares como hacer el amor con alguien imposible en la realidad, el disparar o herir a alguien concreto, cometer un delito grave; etc. Cuando se sueña siempre se puede despertar para reprimir el deseo, en la realidad, el temor de no poder dominarse a sí mismo, puede generar conflictos que cursen como una forma de autolimitación o autocastigo. Es curioso observar cómo un niño que teme acudir al colegio por algún motivo importante, es capaz de generar un síndrome que haría pensar en una enfermedad, pero cuando se decide que permanezca en casa convaleciendo, con la misma facilidad y rapidez que inició, el síndrome desaparecerá al haberse esfumado su funcionalidad. Se documentan casos de artistas, músicos o cantantes que ante un evento importante para sus carreras profesionales pueden presentar un cuadro somático de pérdida de la voz o de la movilidad de una mano o brazo sin que presenten causa orgánica alguna que lo explique cuando son atendidos por el médico.

En psicopatología es raro encontrar casos puros y con frecuencia aparece la comorbilidad y se entremezclan síntomas que hacen dudar para el diagnóstico diferencial; a esto hay que añadir que la medicina ha tratado siempre de llevar todo proceso mórbido al campo de lo biológico, lo orgánico, habiéndose hecho más hincapié en las investigaciones en tal sentido y mucho menos para determinarse las causas psicológicas que pertenecen a otra disciplina y que además no conlleva el aporte de fármacos en su tratamiento; de otro lado está la psicología donde su excesiva obsesión por el laboratorio ha ido dejando a un lado otras cuestiones que se consideran pertenecientes a un campo especulativo. En cualquier caso, sabemos menos de lo que creemos y, por supuesto, de lo que deseamos. Si todo ello fuera poco, de los trastornos disociativos se conoce aún menos, posiblemente porque tratan procesos mentales donde no se implica el cuerpo y entonces la investigación se debe mover en ese campo especulativo de lo intangible. Entre estos trastornos están la Fuga Disociativa, que cursa con estrechamiento de conciencia y el alejamiento del entorno físico habitual de la persona, una ausencia que le lleva a deambular sin saber quién es y que, cuando remite el episodio, el sujeto puede hallarse en un lugar lejano de donde se encontraba en el inicio con una duración de horas o días; otro

sería el Trastorno Disociativo de Identidad, donde se pierde la conciencia del yo real y pueden adquirirse otros distintos de forma alterna; en los dos casos anteriores, un trauma o el estrés estarían entre las causas más factibles; por otro lado, en la Despersonalización, un tercer trastorno entre los disociativos, describe un sujeto que se siente fuera de sí mismo, como si fuese un espectador que se contempla desde fuera, sin que el sentido de la realidad circundante se vea afectado; por último, la Amnesia Disociativa sería otro de estos trastornos y consiste en una amnesia retrógrada, o sea, de pérdida de la información anterior al episodio y que puede abarcar desde una pérdida de datos concretos hasta amplios periodos de su vida anterior. En estos trastornos no se comprueba una relación directa de miedo y deseo en su origen, aunque en ocasiones sí aparecen como moduladores en cuanto a la temática o las acciones que llevan a cabo durante el episodio concreto que sufren; además de todo ello, el estrés puede tener una importancia elevada en la etiología.

Los trastornos del estado de ánimo engloban un grupo de ellos como el bipolar, distimia, ciclotimia, etc., pero tal vez el más estudiado y el de mayor prevalencia poblacional sea el depresivo, una patología que aumenta en los países desarrollados de forma paradójica, pues lo hace al mismo tiempo que aumenta el desarrollo tecnológico y el grado de bienestar social, posiblemente por un crecimiento paralelo del número de factores de riesgo que lo favorecen. Nos indican los datos de prevalencia que en los últimos años se mueve entre el 8 y el 13%, al igual que aumentan sus recidivas que, según datos oficiales, en infantes y adolescentes ascienden al 26% el primer año y lo hacen hasta un 40% en el segundo, siendo también la patología que más riesgo de suicidio presenta, con especial relevancia en la adolescencia; presenta también una alta comorbilidad con otros trastornos, especialmente de los llamados “interiorizados” como lo es la ansiedad, pues ambos comparten parcialmente el cuadro somático, muy posiblemente por la focalización que el enfermo hace sobre los eventos negativos mediante un sesgo cognitivo; tal morbilidad ronda el 50% en entre ambos trastornos.

En cuanto a la etiología de la depresión, tal como ocurre habitualmente, sólo contamos con numerosas teorías aproximativas, sin que hasta el momento se disponga de datos concluyentes; una de las primeras sería expuesta por Freud bajo el prisma psicoanalítico cuando en 1917 presentó su trabajo “*Duelo y Melancolía*”, donde exponía el funcionamiento depresivo basándose en la ira introyectada hacia un “objeto” que era previamente amado y que desaparecía; esa ira por la desaparición del objeto amado era posteriormente direccionada hacia sí mismo; más tarde Freud iría modificando su teoría concluyendo que la depresión era

causada por un Superyó excesivamente severo que proyectaba sentimientos de culpabilidad hacia uno mismo. Las últimas tendencias psicoanalíticas apuntan ya recientemente a este segundo postulado freudiano sosteniendo que la pérdida de un “objeto” amado a edades tempranas, bien sea la pérdida por separación, abandono, rechazo o muerte, genera una vulnerabilidad a través del miedo a sufrir nuevamente pérdidas en situaciones anticipadamente recurrentes.

En el seno de la psicología se han generado también numerosas teorías, tanto de corte conductista como cognitivista, destacando entre este último enfoque Aaron T. Beck, gran investigador de los procesos depresivos durante la segunda mitad del XX; Beck defendía que en la depresión se produce un procesamiento negativamente distorsionado de tres aspectos concretos: el yo, el mundo y el futuro; lo que daría en llamarse la *Tríada Cognitiva Negativa*, que estaría no en el origen, sino en el mantenimiento del proceso depresivo y que actuaría sobre un individuo portador de cierta vulnerabilidad y expuesto a algún evento desencadenante. Para complementar esta teoría sirvieron los trabajos de John D. Treasdale que expuso la *Teoría de la Desesperanza* enfatizando más en los aspectos etiológicos complementando los trabajos de Beck y defendiendo que aquellas personas con un estilo atribucional interno y estable para la negatividad eran especialmente vulnerables a los trastornos depresivos. Ya más recientemente se crean enfoques integradores que enfatizan más en los aspectos sociales otorgándoles una importancia que hasta entonces no habían tenido, completándose así la trilogía bio-psico-social imperante; los aspectos sociales estarán presentes tanto en el origen como el curso morbo, especialmente los referidos a: las primeras experiencias, el apego, el estilo educacional, las capacidades de afrontamiento, etc.

Creo de extraordinaria importancia aquí la teoría de la indefensión aprendida expuesta en 1975 por Martin Seligman<sup>179</sup> y de la que ya he dejado constancia en otros apartados del presente trabajo; Seligman estudió los efectos que tenía sobre roedores el sometimiento a estímulos aversivos de los que no había escape posible, comprobando un alto grado de inhibición y generando múltiples patologías orgánicas tras un tiempo de exposición. Más tarde extendería sus estudios a humanos concluyendo que un sesgo cognitivo sobre negatividad genera expectativas de carencia de control sobre los eventos, es decir, cuando el sujeto aprende que no puede hacer nada para controlar la adversidad vital, se produce una resignación y por tanto un proceso de inhibición cognitivo-conductual que puede desembocar

---

<sup>179</sup> SELIGMAN, M. (1991), Pág. 61 y ss.

en la depresión. La teoría se ha sometido a continuadas revisiones y ha ido perdiendo algo de fuerza, tal como suele ocurrir, pero podemos decir que nos ayuda a entender parte del proceso depresivo.

Dentro de los factores sociales han ido adquiriendo relevancia los factores de riesgo que favorecen la depresión; el modelo ampliamente aceptado de diátesis-estrés combina la vulnerabilidad biológica con las demandas ambientales, cobrando así el factor estrés la relevancia que verdaderamente posee en la actualidad. Entre los factores de riesgo más aceptados están los *personales* con tres variables: *el organismo*, que muestra un claro déficit neurológico, principalmente en las vías serotoninérgicas; *el temperamento*, que muestra una alta emotividad y reactividad negativa conducentes a depresión y agresión, además de miedo intenso; y *la personalidad*, modulada por el temperamento, donde los rasgos de neuroticismo e introversión, en parte aprendidos del comportamiento de los padres, favorecen la depresión, al igual que los estilos cognitivos aprendidos ante las demandas ambientales como ya adelantaba Beck, y también la baja autoestima igualmente adquirida mediante un proceso de aprendizaje temprano; el segundo grupo alberga los factores *sociales*, que engloban el fracaso escolar, la alta competitividad y exigencia social, los acontecimientos luctuosos o traumáticos sufridos, la enfermedad en familiares, etc.; el tercer grupo son los factores *familiares*, donde tendrán relevancia las formas adquiridas de comunicación emocional entre padres e hijos; la forma de afrontamiento de adversidades; la comunicación emocional entre padres depresivos y los hijos, que, de acuerdo con Del Barrio<sup>180</sup> y Carrasco, favorece la aparición de la patología en los infantes hasta el punto de convertirse en un importante predictor de padecer la enfermedad en un niño; la percepción durante la crianza de ambiente seguro o inseguro; los estilos educativos familiares donde el apego marca los hábitos afectivos, la seguridad percibida, el autoconcepto, etc.; o el control dentro de la familia formando parte del estilo educativo donde hallamos el mecanismo de premios y castigos. Todos ellos serán factores de riesgo que en nuestra sociedad se hacen verdaderamente importantes.

En el estudio teórico de la depresión es raro que las palabras deseo y miedo aparezcan con contundencia en la descripción del origen y curso, por el contrario, en la práctica de tratamiento de dicho estado son dos conceptos que marcan significativamente todo el proceso; el deseo está prácticamente ausente, enmascarado bajo la anhedonia o incapacidad para el placer, es decir, el paciente pierde la capacidad de desear y su fuerza para lograr cosas y tal

---

<sup>180</sup> DEL BARRIO, V. y CARRASCO, M. (2013), Pág. 36-42



vacío le lleva a un estado de indiferencia que se abandona a la apatía y desesperanza; hay un deseo que está en algunos casos tan presente que no se tiene la energía suficiente para llevarlo a cabo, el deseo de morir, de no seguir sufriendo, pero sólo cuando el tratamiento comienza a surtir efecto y decrece la intensidad del cuadro sintomático, el sujeto tiene las fuerzas suficientes para extinguir su existencia. A lo largo de mi vida policial tuve que intervenir en la investigación de gran número de suicidios, tanto de personas mayores como de adolescentes, y también de investigar intentos de suicidios que, sin ser un acto delictivo, es obligado su esclarecimiento para descartar un acto que sí lo es, la inducción al suicidio; muchos suicidas dejan notas de despedida y en algunos casos de aclaración de motivos; en otros, sólo se llega al esclarecimiento tras un proceso investigador. En aquellos casos en que el suicida no logró culminar su propósito, era preceptivo un proceso de averiguación de motivos y yo tuve que entrevistar y recibir declaración formal a cientos de ellos, entre los que encontré muchos que padecían depresión, proceso mediante el cual he podido comprobar cómo el único deseo verdaderamente materializable en la plenitud del síndrome resultaba ser el deseo de morir. Respecto del miedo, el proceso depresivo no está carente de él en modo alguno, un miedo difuso, parecido al de la angustia, casi sin objeto, que se convierte en muchos casos en un factor coadyuvante del proceso y que se expresa como mediador en las limitaciones cognitivo-conductuales y también en el propio concepto del yo, el mundo y el futuro que refería Beck mediante una perspectiva angustiosa donde el miedo generalizado se convierte en un factor de mantenimiento del proceso depresivo.

Venimos entendiendo el aprendizaje como una permanente adquisición de experiencias vitales sobre el mundo que nos rodea y sobre nosotros mismos, un progresivo conocimiento y autoconocimiento que funciona de forma dinámica y permanente configurando la personalidad sobre los estratos genéticos que recibimos de nuestros ascendientes. Vamos comprobando también cómo el factor genético suele estar presente en mayor o menor medida en gran parte de las psicopatologías, incluidos los trastornos de la personalidad; la medicina alopática siempre ha mantenido la tendencia biologicista como ya hemos apuntado en otras ocasiones, pero en las últimas décadas, a medida que adquiere relevancia la influencia social, va creciendo también una parte psicologicista que viene aportando información relevante sobre posibilidades de origen y curso de muchos trastornos mentales, lo que va favoreciendo también la inclusión de esta disciplina en el área de la salud, ya no sólo mental, sino general, a pesar de las enormes trabas en su camino. También han sido importantes las aportaciones de otras disciplinas como la antropología con su conocimiento sobre culturas y la influencia de éstas sobre la personalidad para llegar a entender su funcionamiento, al tiempo que nos

demuestra las diferencias de lo considerado como normal o anormal de la personalidad en cada cultura concreta sometida siempre a contextualización física y temporal. La presión que el proceso de socialización ejerce sobre la personalidad nos lo demuestran numerosos trabajos como el llevado a cabo a mediados del XX por el antropólogo estadounidense John Whiting<sup>181</sup> en un amplio estudio que manejaba variables diversas acerca de la crianza de los niños, restricciones sexuales entre los padres, relación entre hermanos, escasez de recursos, etc., demostrando la enorme repercusión que el tipo de crianza ejerce sobre dicho constructo; a modo de ejemplo citaremos que los niños varones criados por las mujeres de una familia basada en la patrilocalidad (sociedad donde la esposa se incorpora al domicilio del padre del esposo) se identificaban claramente con ellas, pero al llegar a la pubertad se requiere de ellos todo lo contrario, es decir, una identificación con los varones adultos del grupo, lo que provocaba un claro conflicto interno entre lo que pensaban y sentían, y aquello que se esperaba posteriormente de ellos; para superar tales conflictos los jóvenes debían someterse a una suerte de rituales de sufrimiento y resistencia que eliminasen todo rastro de identificación femenina adquirida durante la infancia.

Hace años desarrollé un esquema mental para lograr entender mejor el concepto de personalidad y siempre me dio buen resultado cuando he tratado de explicarlo en mi actividad docente. Hoy en día es fácil encontrar aparatos de música que muestran un dial configurado por pequeñas columnas luminosas compuestas de leds verticales que se van encendiendo o apagando según la intensidad del sonido y, según me han informado técnicos en la materia, tales columnas se llaman picómetros, que están asociados cada uno de ellos a determinadas características del sonido. Concibiendo la personalidad como si fuese un dial, cada picómetro sería un rasgo de ella, por ejemplo, el rasgo de paranoia; el dial tendría una línea horizontal de mínimos y otra de máximos, al tiempo que cada picómetro, siempre dinámico, mantendría la tendencia de cierta estabilidad en un punto determinado pero sujeto siempre a la emotividad del momento que lo hace subir o bajar, siempre bajo los límites de normalidad que marcan las líneas horizontales; la foto fija de los numerosos picómetros en su nivel habitual marcará la estructura de personalidad, siempre individual como las huellas dactilares, dándonos esa identidad que nos define. Cuando alguno de los picómetros se sale de las líneas horizontales que marcan la normalidad, creará en el individuo una alteración que afectará la esfera personal y social hasta el punto de apartarle de las expectativas de comportamiento que requiere la cultura en que está inmerso, causándole malestar y perjuicio; estaríamos entonces

---

<sup>181</sup> WHITING, J. (1969), Pág. 416-456

ante un trastorno de la personalidad. Si por ejemplo el picómetro alterado al alza fuese el de paranoia, el sujeto se comportaría de forma paranoide concibiendo una ideación de que los demás se confabulan en su contra y gestando un estado de desconfianza patológica. Todos portamos el rasgo paranoide y en determinados momentos de la vida, por razones diversas, podemos comprobar cómo nos comportamos de forma ocasional o temporal con una elevación de dicho rasgo, por ejemplo, yo he pasado en los años ochenta algunas temporadas concretas revisando los bajos de mi vehículo antes de subirme a él ante el temor de ser víctima de un artefacto explosivo adosado a la zona inferior del mismo; muchos pensarán que eso es precaución, pero a veces llega a convertirse en paranoia cuando el temor se apodera de la razón exacerbando el cálculo de probabilidades. Todos tenemos necesidad de alguien, de nuestros seres queridos de quienes nos hacemos en cierto modo dependientes de forma afectiva, pero algunas personas se hacen dependientes de otras hasta un nivel patológico y nos encontraremos entonces ante un trastorno de la personalidad por dependencia. Vemos entonces que no es sólo cuestión del qué, sino de cuánto. Una vez más, vamos a tratar de establecer de qué forma influye el aprendizaje en estos trastornos y cómo lo hacen también de forma especial tanto el miedo como el deseo.

Las primeras teorías sobre trastornos de la personalidad hicieron hincapié en los procesos genéticos y puramente biológicos, pero tras las aportaciones del psicoanálisis y posteriores corrientes que recogían ya aspectos más psicológicos, aparecieron nuevas perspectivas respecto a la comprensión de la personalidad humana y sus trastornos. Ya hemos dicho también que, desde un punto de vista antropológico, cultura y personalidad estarán siempre vinculadas, y así mismo hay que entenderlo, a mi juicio, desde una perspectiva médica y psicológica; se entiende que la personalidad es algo inherente a la persona mientras que la cultura lo es del grupo, pero es también cierto que a todo grupo se le podría atribuir unas características parecidas a la de personalidad en virtud a sus creencias, su dinámica, sus propósitos y su comportamiento grupal; así, individuo y grupo se aportan y se condicionan bidireccionalmente, moldeándose mutuamente.

Hemos mencionado anteriormente que la consideración de personalidad normal o anormal varía en virtud a la cultura en que se desenvuelva el sujeto y que los rasgos que la componen son dinámicos y reactivos al proceso de desarrollo y aprendizaje, el cual tiene periodos de especial vulnerabilidad como la infancia y adolescencia. La parte genética establecerá las características biológicas y también temperamentales a través del funcionamiento bioquímico y neurológico que le otorgan una cierta estabilidad ante el paso del tiempo; el aspecto social

engloba el proceso de aprendizaje ontogenético que genera las experiencias que irán configurando el carácter; por último, el aspecto psicológico será el resultado final de combinar lo biológico y temperamental con lo social y el carácter, dando como resultado una entidad psicológica global que define al sujeto; trilogía con cierto parecido a la segunda tópica freudiana establecida en 1920. Durante la infancia y adolescencia consideramos que está en plena formación porque hasta el inicio de la edad adulta manifiesta cierta flexibilidad, pero al llegar el inicio de la vida adulta se considera alcanzada ya la madurez y por tanto tiende a mantenerse estable y será difícil establecer cambios en ella. Hasta hace relativamente poco tiempo, la flexibilidad inicial indicaba la conveniencia de no diagnosticarse trastornos de la personalidad hasta el inicio de la edad adulta, pero este criterio tiende a modificarse y se adepta el diagnóstico de tales trastornos en adolescentes, aunque con cierta controversia profesional todavía. Lo cierto es que los rasgos de personalidad alterados pueden identificarse en esas primeras etapas de la vida, pero se engloban, o por lo menos se hacía hasta ahora, en otros criterios diagnósticos específicos para esas edades. Las controversias entre profesionales siempre han estado presentes, Karl Jaspers<sup>182</sup>, por ejemplo, consideraba en 1913 que los trastornos de la personalidad no podían entenderse como entidades nosológicas propias, pero que sí podían provocarlas; las entendía por tanto como simples alteraciones de la esfera mental del individuo que ocasionaban alteraciones para sí mismo o para otros por el comportamiento desplegado. En la actualidad sí se entienden como trastornos graduales que pueden ocasionar alteraciones de verdadera gravedad en la esfera vital de quien los padece y su entorno social.

Cuando buscamos la influencia del miedo y el deseo, se comprueba que estos trastornos, englobados en tres grandes bloques, se ven afectados por dichos conceptos de forma directa o indirecta en muchos de ellos; en el primer grupo de trastornos, paranoide, esquizoide y esquizotípico, nos damos cuenta que el paranoide está impulsado por una desconfianza ajena, es decir, un temor desproporcionado que infiere la anticipación de las acciones de los demás; en el esquizoide encontramos una ausencia de deseo de relaciones personales, donde el temor puede hacer de mediador; en el esquizotípico se encuentra ya una incapacidad para relacionarse. En el segundo grupo tenemos el trastorno narcisista con la supremacía de la autoimagen, que engloba al mismo tiempo el deseo de admiración ajena, algo que comparte con el trastorno histriónico, donde el deseo de ser el centro de atención se lleva a la necesidad de atención; los trastornos límite y antisocial, encuadrados también en este segundo grupo,

---

<sup>182</sup> JASPERS, K. (1993), Pág. 481-499

entremezclan comportamientos fóbicos en algunas de sus expresiones, combinando en parte características de los anteriores. El tercer grupo alberga el trastorno de personalidad obsesivo-compulsivo, cuyas características hemos definido en otro apartado comprobando la combinación de miedo y deseo en su mecanismo de funcionamiento; el trastorno por evitación, donde influye el temor a la evaluación negativa que los demás puedan hacer de uno mismo; el trastorno por dependencia nos muestra el deseo, expresado en forma exacerbada de necesidad patológica de las atenciones de otra persona.

Quiero resaltar aquí mi respeto y acuerdo con los trabajos llevados a cabo por el profesor Vicente Pelechano<sup>183</sup> con la pretensión de crear un modelo al que ha llamado *Modelo de Parámetros de Personalidad*, que estudia la influencia de los aspectos psicológicos y sociales en cuanto a las características de personalidad y a sus trastornos, sin negar con ello una cierta influencia del aporte biológico, pero con un peso inferior al que ha tenido hasta ahora; este modelo va desgranando el concepto de personalidad en un gran número de factores, y será en la interrelación multifactorial y la influencia del aprendizaje y las demandas del entorno, de donde se pueda inferir la personalidad y sus trastornos; un modelo de alta complejidad del que espero poder tener un mayor conocimiento próximamente.

Estimo también la importancia de los aspectos biológicos en cuanto a la formación de la individualidad, pero serán los aspectos sociales los que ejerzan una fuerza decisiva en dicha conformación, incluida la psique con todas sus cualidades. La potencialidad en la naturaleza está suficientemente demostrada desde que pensadores inquietos se hicieron preguntas y pudieron alcanzar una cierta libertad para contrastar sus hipótesis, pero esa demostrada potencialidad será siempre dependiente de las influencias del ambiente en que el organismo se desenvuelva, sea un árbol, un animal o un ser humano, y éstos, por poseer una mayor complejidad y desarrollo evolutivo, han generado algunas estrategias de control sobre el ambiente, siempre bajo las limitaciones de la madre naturaleza; un árbol estará genéticamente programado para alcanzar unas determinadas dimensiones, pero serán finalmente las condiciones del suelo, climáticas y de enemigos naturales, quienes acaben determinando sus características finales. El hombre logra hacer edificios sólidos y confortables, pero cuando crece un río próximo o se produce un seísmo, el sólido edificio puede verse muy afectado. El hombre ha construido la sociedad para vivir en ella, pero es posible que la sociedad acabe fuera del control del hombre produciéndole severas limitaciones en su potencial desarrollo

---

<sup>183</sup> PELECHANO, V. (1973), Pág. 110-138

psicofísico, viniéndome a la memoria los terribles casos de malformaciones causadas en afectados por la Talidomida que se prescribía en los sesenta como antiemético en el embarazo.

Cuando estudiamos el papel del hombre en la sociedad y sus recíprocas influencias no podemos negar las comodidades que se han alcanzado, pero si todo fuese tan equilibrado, ¿por qué el ser humano actual de los países desarrollados se muestra tan infeliz y manifiesta tantos desajustes? Para el pensador y extraordinariamente preocupado por el proceso educador Jean Rousseau, la sociedad llega a corromper al hombre, algo en que coincidían también Stuart Mill y C. Wright Mills, entre otros muchos intelectuales de todas las épocas; decía el filósofo romano Anicio Boecio<sup>184</sup> (480-524) que la persona es una sustancia individual con una naturaleza racional (*rationalis nature individua substantia*), para este pensador, la razón entraña inteligencia, libertad y voluntad, facultades que encierran a su vez la capacidad para reflexionar y comprender, y también para decidir y elegir; pues serán estas capacidades las que confieran un derecho natural de obtener la felicidad, aunque fundamentándose siempre en los mismos derechos ajenos. Cuando decimos que el hombre es un ser eminentemente social, afirmamos con cierta sublimación que el hombre está “diseñado”, casi predestinado a la vida en sociedad; la cuestión que expongo es si no nos estamos obcecando en el curso de la historia para hacer tales afirmaciones de sublimación del concepto sociedad; el hombre es un ser social, pero ¿lo es por propia naturaleza o por la propia presión social?; conocemos que cuando un individuo sufre una depresión endógena, los canales serotoninérgicos de su sistema nervioso trabajan de forma deficiente y por eso se realiza la administración de potenciadores de su acción transmisora, pero lo que ya no está tan claro es si esa depresión está producida por la disfunción de la serotonina o es de la forma inversa, que la acción serotoninérgica es deficiente como consecuencia de la depresión. Cuando en épocas que ya hemos mencionado en que las personas abandonaban un sistema feudal de vida en los campos y se incorporaban a las poblaciones hasta hacerlas crecer de forma desmesurada, se creaba un modo de vida bien distinto al conocido hasta entonces, donde la mayor parte de las personas se veían envueltas en ambientes de hacinamiento y pobreza sometidos a una elevada escasez de recursos, creando formas distintas de pensar, de sentir y de comportarse.

Rousseau era optimista respecto al ser humano como individualidad, pero muy pesimista en cuanto a la presión social que llega a modificar tanto la individualidad, que le arrebató su

---

<sup>184</sup> BOECIO. En: TRENDALL, A. (1962). Pág. 66-77

potencialidad de obtener la felicidad; este pensador ganaría en 1752 un concurso académico realizado por la Academia de Dijon sobre un tema concreto: “*Si el progreso de las artes y de las ciencias ha contribuido a corromper o a purificar las costumbres*”, las mismas opiniones que expuso en este trabajo las iría evolucionando hasta plasmarlas en su “*Contrato Social*”, bajo la premisa de que el poder social va aniquilando la individualidad de la naturaleza humana, y lo que es peor, que dicho proceso tiene la mayor fuerza en el aprendizaje.

Las sociedades modernas tienden a ser cada vez más grandes, es decir que el proceso de socialización ya no sólo se produce desde la sociedad al ciudadano, sino de sociedad a sociedad, un proceso que si bien ha existido siempre, ahora se hace de una forma mucho más rápida y eficiente; he viajado a países de África donde se hace patente la incultura y la pobreza, cuando hablo con algunos ciudadanos y les digo que soy español, sólo conocen de mi país el Real Madrid, o el Barcelona, refiriéndose, claro está, a los clubes de fútbol; el proceso de globalización, tan cacareado desde hace dos décadas, sólo está sirviendo para exportar una parte de cultura interesada y que favorezca dicho proceso de globalización donde al cabo de cincuenta años el mundo que conocemos les pertenezca a unos cuantos. Vemos por tanto que la sociedad no se encamina a la potenciación de la individualidad irrenunciable de cada uno de sus ciudadanos, sino a moldearle bajo determinadas premisas sin importar las renunciaciones y el daño individual que puedan producirse; Para Boecio, toda sociedad debería configurarse integrando la individualidad como un valor irrenunciable, nutriéndose con su integración para la identidad y funcionamiento social, es decir, todo lo contrario a la realidad actual.

También Emil Durkheim<sup>185</sup> (1858-1917) había concebido un criterio claro respecto al poder coercitivo de la sociedad, entendía que la asociación creaba la colectividad produciendo una inherente coacción a la individualidad por la creación de los modos de convivencia en cuanto a la economía, el derecho o la moral que se orientan en mayor medida hacia la colectividad, arrebatando en los procesos esa potencialidad humana en los logros naturales. Es cierto que hemos descrito sociedades animales bien organizadas, que llevan millones de años funcionando y que parecen ser eficientes a nuestros ojos, pero nunca hemos podido preguntar a una hormiga o a una abeja si son felices, si se sienten bien en su grupo o si les gustaría tener más libertad; evidentemente, las capacidades intelectivas humanas nos diferencian bastante

---

<sup>185</sup> DURKHEIM, E. (2006). Pág. 45 y ss.

del resto de animales, nuestros sentimientos, incluidos miedos y deseos, van siendo moldeados igual que nuestras capacidades de pensar y comportarnos. Me viene a la memoria la letra de un fandango: “*Oficio noble y bizarro, entre todos el primero; pues, en la industria del barro, Dios fue el primer alfarero, y el hombre el primer cacharro*”; si le otorgamos a la sociedad la funcionalidad creadora de Dios, considero que ésta no crea, pero sí contribuye poderosamente a dar forma al ser humano en sus aspectos psicológicos, y lo que es aún más paradójico, utiliza la ciencia para ello, incluida la psicología. La ciencia debe ser concebida como una actividad útil para el hombre; por el contrario, acaba siendo muchas veces útil únicamente a pequeños pero poderosos estratos sociales que la utilizan en su propio beneficio y, por tanto, en contra del resto de la sociedad por intereses contrapuestos quienes estarán tan poderosamente adoctrinados o limitados en derechos como para reaccionar, optando por un comportamiento de resignación interiorizando la adversidad en forma de infelicidad en el mejor de los casos, y generando enfermedad en el peor. El controvertido pero no por ello carente de razón Friedrich Nietzsche<sup>186</sup> abjuraba de la deriva científica y de cómo contribuye a un manejo social con el fin de servir a unos pocos; pensemos un momento que cuando se inventó la máquina de vapor en la transición a finales del XVIII, todavía se practicaban sangrías con fines terapéuticos; en la actualidad se fabrican máquinas capaces de viajar por el universo y enviarnos información, mientras el cáncer sigue provocando miles de muertes cada año en los países más desarrollados, o pacientes de hepatitis perecen por no poder sufragar el coste de muchos miles de euros que cuesta la medicación que les curaría; si hablamos de patologías mentales, todavía sería peor el resultado y, por qué negarlo, el “cientificismo” aquí, el no considerar campos de estudio intangibles, ha producido un daño terrible. Pese a todo, no concibo otra forma que la mediación de la ciencia, una ciencia independiente y comprometida, para establecer un proceso social eficaz y coherente con los fines que se defienden en este trabajo y traigo aquí unas palabras de Freud<sup>187</sup> con las que me siento plenamente identificado: “*No, nuestra ciencia no es una ilusión. En cambio, sí lo sería creer que podemos obtener en otra parte cualquiera lo que ella no nos pueda dar.*”

En una ocasión acudí a un centro de venta de productos para animales comprobando que,

---

<sup>186</sup> NIETZSCHE, F. (2004), Pág. 285. “*Hasta ahora la ciencia sólo ha podido elevarse sobre esta base de ignorancia, que hoy es ya firme y granítica; la voluntad de saber sólo ha podido elevarse sobre la base de una voluntad mucho más fuerte aún: la voluntad de no saber, de seguir en la incertidumbre y en la negación de la verdad, negación que no es su antítesis sino...su refinamiento.*”

<sup>187</sup> FREUD, S. (1985). Pág. 193



además de comida y utensilios para animales domésticos, vendían también algunas especies de animales de corral; me detuve un rato a observar conejos, palomas, gallinas, gatos, etc. encerrados en jaulas de limitadas dimensiones para el número de ejemplares que contenían, unos recipientes de aproximadamente un metro cuadrado donde cohabitaban en espera de un futuro tan incierto para ellos como para el observador en que me había convertido. Me acerqué curioso a una jaula repleta de aves pequeñas que resultaron ser codornices, las cuales se encontraban bajo condiciones claras de hacinamiento y comprobé que prácticamente todas se movían por la jaula como moderadamente podían, lo que ocasionaba la necesidad de un movimiento común que era casi circular y frenético por la falta de espacio; entonces me percaté de un ejemplar que estaba inmóvil en un rincón, y que recibía picotazos de los que iban pasando por delante, picotazos sobre su cabeza que se mostraba desplumada y, en algún punto concreto, sangrante; dicho ejemplar presentaba un aparente deterioro en su plumaje y apenas reaccionaba ante cada envite de sus congéneres que, uno tras otro, repetían los picotazos al pasar a su lado. Tratando de dar una explicación que justificase lo que ocurría en el interior de aquella jaula recordé entonces el proceso de jerarquización que realizan las gallinas que viven en grupo, achacando a dicha conducta estereotipada el comportamiento de aquellas codornices; pero deduje al mismo tiempo que la funcionalidad que podría tener en determinado ambiente y con el fin primario la conducta del picoteo, podría llegar a distorsionarse de tal manera que llegase a cumplir una funcionalidad distinta como, por ejemplo, descargar la emotividad negativa sobre otro ejemplar. Al mismo tiempo, las condiciones de hacinamiento generan tal cantidad de competencia espacial y por los recursos, que disparan la agresividad hasta límites insospechados; igualmente, las consecuencias de la indefensión aprendida de Seligman estaban entonces ante mis ojos funcionando con una naturalidad más allá de las condiciones controladas de un laboratorio. Tal como ocurre a las codornices, la presión de lo social llega a ser tan intensa que supera las capacidades individuales de resistencia y las personas comienzan a sentir miedo, mucho miedo, hasta que en el proceso, si no se logra un control de la situación, el miedo anula cualquier atisbo de felicidad cambiando la cognición del sujeto, que comienza a distorsionar su propio autoconcepto para ir preparando la autoagresión en su amplio espectro de respuestas. El hombre quiere, desea estar socializado porque necesita, desea el reconocimiento del resto de la sociedad, pero cuando el deseo se hace inalcanzable, todo se hace distante, lo primero que se aleja es la felicidad, luego será la salud.

Los mecanismos de control social se hacen cada vez más eficaces y eficientes, y la ciencia tendrá que dar por ello muchas explicaciones y justificarse algún día por dichas cuestiones, tal

como venimos apuntando. El sociólogo italiano Wilfredo Pareto<sup>188</sup> (1848-1923) afirmaba que las acciones humanas pueden ser de dos clases: *lógicas* y *no lógicas*, las primeras engloban el razonamiento, los medios adaptados a fines concretos, el arte, las ciencias, la economía, las normas sociales, etc.; las no lógicas engloban aspectos más psicológicos como los ideales, los instintos, los sentimientos, etc. Pareto había reparado también en que a lo largo de la historia social humana, las acciones más frecuentes suelen ser las no lógicas, a las que seguidamente se ha pretendido dar una explicación racional por la sociedad, explicaciones a las que este pensador denominaba “derivaciones”. Pareto nos muestra que la sociedad decide más con su propio inconsciente, el referido por Jung, que con la razón consciente; estamos nuevamente ante la dualidad de la mente humana, donde la mayor parte del comportamiento viene dado ya por decisión inconsciente y posteriormente el hombre trata de explicar sus acciones desde una perspectiva de su mente consciente y racional, cuando realmente lo que podemos considerar como el motor de la vida psíquica es la motivación del deseo inconsciente, de lograr, de sentir, de poseer, de alcanzar la felicidad a la que como seres naturales estamos programados a buscar y que aprendemos en la más tierna infancia pasando a formar parte de nuestros cimientos mentales unido a la carga génica.

Hemos referido antes la dualidad, una controversia que el hombre ha inferido de la naturaleza para llevarlo hasta su concepción de sí mismo y poder entender y entenderse, y devolverla nuevamente hacia fuera ya elaborada con un afán de adaptarse. Luz y oscuridad, comer y ser comidos, vida y muerte; placer y dolor, peligro y seguridad; deseo y miedo, satisfacción y renuncia.....; el proceso socializante integra en la personalidad la imagen de la ley, representada por el padre inicialmente en su configuración, para ir evolucionando con cada traba en el camino evolutivo. El deseo se va reprimiendo a edades tempranas mediante la coacción educativa que ya hemos visto representada por el Estado, el padre y Dios, configurando una entidad única que representamos como conciencia o como Superyó desde la perspectiva psicoanalítica; la conciencia por tanto servirá como freno al deseo, a la felicidad, una concepción ética basada en la moral social y en su estructura de personalidad. En las últimas décadas y debido a la evolución social, el manejo del deseo también se dicotomiza porque se establece una forma social de control de determinados deseos de evolución propiamente individual, mientras se potencian otros claramente beneficiosos para una nueva

---

<sup>188</sup> PARETO, V. (1987). Pág. 289-290

forma de sociedad basada en el consumo y no en la felicidad, aunque se pretenda interrelacionar ambos conceptos.

Con el miedo ocurre algo parecido aunque con diferencias, pues el miedo es utilizado en el proceso socializante como instrumento de control de pensamientos, sentimientos y acciones; bajo un soporte con alta predisposición natural, el miedo va introduciéndose en la mente de cada uno pasando a formar parte de ese Superyó otorgándole su potencia y su capacidad de control sobre las pulsiones, sobre la obtención de la felicidad a través de la satisfacción del deseo. El miedo se justifica socialmente como un bien dirigido a preservar la seguridad individual, pero es realmente un mecanismo de control individual y social usado tanto individual como socialmente; de pequeños se nos coarta con las advertencias de un peligro inminente, de mayores por la búsqueda de un bienestar colectivo o la evitación de un mal de mayor calibre; en definitiva, fabricando seres temerosos que buscan en la sociedad una seguridad ficticia porque es precisamente de ahí de donde salen la mayor parte de sus temores. Si recordamos el inicio del presente trabajo, la descripción del proceso evolutivo que hacía el padre Enomiya-Lassalle respecto del hombre social en perspectiva filogenética, la etapa de conciencia mental es la actual, donde el hombre trata de dominar el universo, se magnifica el Yo y se relega la vida inconsciente de forma intencional para posicionarse en el centro del universo y dominarlo; está pasando también a un proceso de dominación del propio hombre como parte de ese universo, es decir, un control absoluto, incluso de la voluntad. De esta forma el hombre individual vive en un estado de ignorancia donde se le dice que tiene todos los instrumentos de felicidad pero sin percibirla por ninguna parte, lo que le produce una elevada insatisfacción y un sentimiento de inutilidad que empeora aun más su situación con los resultados que venimos exponiendo.

A lo largo del presente trabajo hemos ido adoptando la conceptualización de enfoque bio-psico-social imperante en la actualidad en cuanto a los procesos patológicos se refiere al entenderse como causantes del origen y curso patológico; la influencia génica, la configuración psicológica y la acción social. Desde un punto de vista personal, a lo largo de mi experiencia teórica y práctica, si tuviese que ordenar la influencia que cada uno de esos tres factores hace en el proceso, ya no sólo patológico, sino en la configuración final de cada individuo, incluidas sus vulnerabilidades innatas y adquiridas, el orden que considero más oportuno sería el de socio-bio-psico. Es cierto que la genética es primordial como causa natural y originaria, mientras que las otras dos son posteriores, pero no tardará mucho tiempo en que se consiga la posibilidad de crear personas con modificaciones genéticas que eliminen

considerablemente las combinaciones genéticas que les predisponen a la enfermedad, todo será cuestión de tiempo, sin entrar aquí a discernir u opinar en cuanto a su legitimidad y moralidad; la deriva social es tan rápida que no veo en ese punto demasiados obstáculos para que se convierta en realidad. El principal problema lo sigo viendo en la propia sociedad, en su capacidad para crear “mentes” artificiales o, mejor expresado, mentes naturales desposeídas de capacidad y autenticidad; si el futuro llegará a controlar la genética, en el presente ya se consigue crear formas de pensar, sentir y comportarse tal y como hemos ido comprobando. Se convierte por tanto el proceso de socialización, marcado poderosamente por la propia sociedad, en el factor de mayor influencia en la configuración de la personalidad del hombre del presente y del futuro mediante una presión de fuerza creciente mediante el uso de la ciencia; en todo ese proceso, miedo y deseo se convierten ya no sólo en emociones a controlar, sino en instrumentos de control cuya finalidad se aleja del precepto natural que acompaña a cada ser humano cuando es gestado: la felicidad. Así, lo entendía también Durkheim<sup>189</sup> hace más de un siglo.

---

<sup>189</sup> DURKHEIM, E. (2003). Pág. 262: “*Un ser vivo cualquiera no puede ser feliz, y hasta no puede vivir más que si sus necesidades están suficientemente en relación con sus medios. De otro modo, si exigen más de lo que se les puede conceder, estarán contrariadas sin cesar y no podrán funcionar sin dolor*”.

### 13.- CONCLUSIONES

PRIMERO.- Todo ser vivo viene dotado de un acervo génico que le dota inicialmente de las herramientas necesarias para vivir en un ambiente determinado, pero será su interacción con éste lo que moldee sus capacidades finales de adaptación. El ser humano viene dotado, además, de unas cualidades psíquicas que le otorgan unas capacidades superiores de extraordinaria complejidad y que han dado como fruto sociedades complejas de alto desarrollo tecnológico que ya no aporta únicamente un beneficio sino que se cobra un tributo a la pertenencia que, en muchas ocasiones, se hace difícil de sufragar por muchos de sus integrantes.

El proceso de socialización ha estado presente desde la creación de organizaciones humanas, pero al mismo tiempo que éstas evolucionaban, lo hacía también la acción educativa y sus propios fines; lo que se encuentra siempre presente es una supeditación del hombre que ha marcado su forma de pensar y su relación consigo mismo, sus congéneres o la propia naturaleza. Si al principio de la humanidad el hombre se sentía identificado e integrado en su nicho ecológico, la evolución social le ha separado de él e incluso le ha contrapuesto con él. La vida en colectividad ha ido derivando desde un proceso cooperante hasta una competitividad que ensalza el individualismo, y con él, un “despertar” de la parte instintiva de supervivencia pero en un escenario moderno donde ya no tiene eficiencia; a todo este proceso se le llama “civilización”, y en él va perdiendo el hombre parte de su libertad y su confianza. Por otro lado, el hombre, en esencia, sigue siendo el que era hace miles de años, con las mismas capacidades físicas e intelectuales, la misma potencialidad de sentir, pues el proceso de evolución social no es transmisible de generación en generación, salvo a través del conocimiento, un conocimiento que debe ser adquirido por cada individuo desde el momento de nacer y hasta el final de su vida, pues el conocimiento no es heredado.

SEGUNDO.- El proceso educativo se nos muestra a lo largo de la historia como una acción limitada, restringida, condicionada y dirigida hacia fines puntuales en cada contexto socio temporal, cuya finalidad última no ha sido siempre el interés individual de quien aprendía, es decir, enseñar para saber como desarrollo personal, sino enseñar para un fin concreto que ha ido marcando la sociedad; de ello se deriva una falta de libertad en el proceso que, si bien a cortas edades no podría ejercerse, quien ha tenido esa potestad no siempre la ha ejercido adecuadamente. La evolución educativa social ha utilizado diferentes formas, desde la

tradición oral con tabúes y mitos, hasta la creación de medios documentales e informáticos; con ellos creó la filosofía y a partir de ahí un complejo entramado de disciplinas que dieron lugar a la ciencia y, con ella, los enormes avances tecnológicos que han contribuido al desarrollo de la humanidad. Lo paradójico es que cuando decimos la humanidad, estamos cometiendo un enorme error porque no somos objetivos, lo verdadero sería decir a una parte de ella, pues no hay más que adentrarse en la actualidad científica para comprobar las enormes inversiones que se hacen en buscar organismos en Marte, agua en algún lugar del sistema solar o vida extraterrestre, al tiempo que las hambrunas, guerras y enfermedades asolan buena parte de nuestro planeta que, en algunos aspectos, nos es todavía bastante desconocido. La deriva de parte de nuestra ciencia, va poniendo su objetivo en conocimientos menos útiles que los del bien común de la humanidad, acabar con las diferencias sociales y repartir los recursos naturales que, al final, debieran considerarse propiedad de todos.

TERCERO.- La ciencia se ha ido encorsetando en unos rígidos márgenes de autolimitación, principalmente en cuanto se refiere al estudio del hombre, más concretamente al estudio de la psique, aceptando como única verdad un organicismo obsesivo que compendia el mecanicismo cartesiano o la rigidez ciencificista humboldtiana, negando con ello otros aspectos de la mente humana que no son observables o medibles de forma tangible. Con ello, el ser humano va quedando atrás con respecto a la evolución de la sociedad, que acabará subsumiéndolo mediante incapacidades.

CUARTO.- En el proceso socializante, el miedo y el deseo, emociones con una cierta base genética, son desarrollados y utilizados como mecanismo de control y sometimiento, realizando una marcada influencia en la construcción del Superyó y por tanto en la estructura de personalidad del individuo; durante la vida del sujeto, la vulnerabilidad adquirida respecto de tales emociones se controla por los centros de poder e influencia social para manejar la forma de pensar, sentir y comportarse de cada persona, siempre con determinados fines que pocas veces coinciden con los intereses individuales o colectivos, sino con otros más selectivos.

La pertenencia a una sociedad de crecientes exigencias va dejando al descubierto las incapacidades latentes que muchas personas gestaron en su proceso de aprendizaje, produciendo desde leves sentimientos de malestar e infravaloración, hasta procesos morbosos de extrema gravedad que llenan a diario los centros médicos y las consultas de atención psicoterapéutica en busca de soluciones ante la imposibilidad de manejar de forma personal el

proceso patológico.

QUINTO.- La solución finalista para remediar la deriva de una sociedad causante de tantas limitaciones individuales, debe pasar necesariamente por un cambio radical en el proceso educativo global, incluido aquí todo tipo de aprendizaje y socialización, que busque y pueda lograr un verdadero fin social de beneficio común pero también individual, no de una parte de esa sociedad, sino de todos y cada de sus componentes como un derecho natural. Para el advenimiento de tales cambios será necesaria una concepción de ciencia que albergue también puntos de vista teóricos, que sea libre y desinteresada, al servicio siempre de los avances globales pero con una clara prioridad hacia una evolución centrada en el individuo, es decir, inicialmente la salud, luego la educación y, a partir de ahí, los avances tecnológicos necesarios para hallar un elevado grado de satisfacción, bienestar y felicidad, con unas estructuras sociales donde la pertenencia sea una ganancia y no una pérdida de la parte más genuina de la individualidad humana y de su libertad.

SEXTO.- Para los fines referidos, será imprescindible enseñar a educar, algo que puede parecer tautológico pero que en realidad es de extrema necesidad; difícil porque supone romper con unas costumbres aprendidas, con una inercia de tiempos remotos que se demuestra pernicioso para las personas y para la consecución de sus fines naturales. En especial habría que eliminar el miedo como instrumento de control y eliminarlo del proceso de aprendizaje, ya no sólo eliminar su adquisición, sino estimular activamente su desaprendizaje cuando por la experiencia se haya producido, tal como se hace en un tratamiento contra la fobia o contra un trastorno de estrés postraumático. Una sociedad sin miedos será una sociedad mucho más sana y feliz. Respecto al deseo, todo proceso de aprendizaje debe ajustarse a las ofertas disponibles en el nicho ecológico de cada individuo y enseñar a canalizar los apetitos hacia un equilibrio real en cuanto a disponibilidad y necesidades reales, donde la frustración se aprenda adecuadamente en cuanto a limitaciones necesarias demostrando que la felicidad no está en desear y luego obtener, sino en limitar los deseos hasta hacerlos coherentes con las necesidades reales del momento.

Hay que enseñar al individuo a conocerse a sí mismo, a entender sus emociones y a comprender también cómo la forma de entender el mundo y sentirse integrante de él puede transformarse en un potente factor de protección o bien de riesgo para su salud global, para que comprenda que en muchas ocasiones la razón de enfermar sale de su propio interior, al igual que el mecanismo de sanar; que una caricia, una demostración de afecto o una simple

escucha, puede ser, a veces, mucho más potente que toda la farmacopea. En definitiva, a saber controlar sus recursos naturales para integrarse mejor en una naturaleza que le ha dotado de unos mecanismos de control que la propia sociedad le ha ido arrebatando poco a poco, por la ignorancia y por el afán de control. Para finalizar dejo aquí plasmadas unas palabras de John Stuart Mill como colofón que honra al presente trabajo: *“Donde la regla de conducta no es el propio carácter de la persona, sino las tradiciones o costumbres de los demás, falta uno de los principales elementos de la felicidad humana, y el más importante, sin duda, del progreso individual y social”*.



## 14.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELLAN, J. L. (1996). *HISTORIA DEL PENSAMIENTO ESPAÑOL. DE SÉNECA A NUESTROS DÍAS*. Edit. Espasa Calpe. Madrid. Pág. 400 y 431
- AFANASIEV, A. (1983). *CUENTOS POPULARES RUSOS*. Ediciones Anaya. Traducción española por Tatiana Enco Valero. Madrid. Texto completo.
- AFFRONTI, N. y GINSBURG, G. (2012). Maternal overcontrol and child anxiety: The mediating role of perceived competence. *Child Psychiatry and human Development*. 2012. 43 (1). Pág. 102-112
- AGUADO, P. y ALCÁZAR, C. (1956). *HISTORIA DE ESPAÑA*, Vol. III. Edit. Espasa-Calpe Madrid. Pág. 675
- ARIELY, D. (2008). *LAS TRAMPAS DEL DESEO*. Editorial Ariel. Barcelona. Pág. 186
- ATKINSON, J. (1985). *LUTERO Y EL NACIMIENTO DEL PROTESTANTISMO*. Edit. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 27; 159 y 219
- BANDURA, A. (1987). *TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL*. Edit. Espasa Calpe. Madrid. Pág. 177 y 227-243
- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1974), *APRENDIZAJE SOCIAL Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD*. Edit. Alianza Universal. Madrid. Pág. 215
- BATTEN, L.A. y Cols. (2012). Children of treatment-seeking depressed mothers: A Comparison with Sequenced Treatment Alternatives to Relieve Depression (START-D) Child Study. *Journal of American Academy of child and Adolescent Psychiatry*. 2012. 51. Pág. 1185-1196.
- BOECIO. En: TRENDALL, A. (1962). Introducción a Boecio. *Ideas y Valores*. 1962. Vol. 4, Nº 13; 66-77. *Ideas y Valores*. Vol. 13, 1962; 2011-3668
- BORN, Max y H. *CIENCIA Y CONCIENCIA EN LA ERA ATÓMICA*. Edit. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 172
- BOWLBY, J. (1958). La naturaleza del abrazo del niño a su madre. *International Journal Psychoanalysis*. 1958. 39. Pág. 350 y ss.
- BRAID. En: GONZÁLEZ HORDI, H.; TOBAL, J.; Y TORTOSA, F. (1999). La Hipnosis. La historia de una controversia interminable. *Anales de Psicología*. 1999. Vol. 15, Nº 1. Pág. 3-25

- BREMNER, R. H. (1993). *DESDE LO MÁS BAJO. EL DESCUBRIMIENTO DE LA POBREZA EN ESTADOS UNIDOS*. Edit. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid. Pág. 62 y 101
- CASTILLEJO, J. (1937). *GUERRA DE IDEAS EN ESPAÑA*. Madrid, Siglo XXI, 1ª Edic. (1937) *Wars of Ideas in Spain*, John Murray, Londres. Pág. 35; 47 y 69
- CHARCOT. En: GONDRA, J. M. (2012). Alucinaciones, transfer y polarización: los experimentos de Alfred Binet en el Hospital de la Salpêtrière. *Revista de Historia de la Psicología*. 2012, Vol. 33, Nº 1 (marzo), Pág. 51-68
- CHASTENET. En: VÁSQUEZ ROCCA, A. (2011). Ontología del cuerpo en la filosofía de3 Jean Luc Nancy, Biopolítica, Alteridad y Estética DE LA Enfermedad. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 2011. Nº 32. Pág. 14
- CHOMSKY, N. (2001), *LA (DES) EDUCACIÓN*. Edit. Crítica. Barcelona. Pág. 46
- COLL SALVADOR, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento. *Anuario de Psicología*. 1985. Nº 33 (2). Texto completo.
- COOMBS, P. H., (1985), *LA CRISIS MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN. PERSPECTIVAS ACTUALES*. Edit. Santillana. Madrid. Pág. 22
- CORRAL, P; ECHEBURÚA, E.; SARASUA, B. y ZUBIZARRETA, I. (1992). Estrés postraumático en ex combatientes y en víctimas de agresiones sexuales: nuevas perspectivas terapéuticas. Universidad del País Vasco. *Boletín de Psicología* Nº 35 (versión on line), Pág. 7-11.
- COTTERELL, A. (2004). *MITOLOGÍA UNIVERSAL*. Ed. Parragón. Barcelona Pág. 84; 109 y 298
- CULLEN, W. (1969). En RIVERA, J.L.; MURILLO, J.A. y SIERRA, M.A. (2007). El concepto de neurosis de William Cullen como revolución. *Rev. Enseñanza e Investigación en Psicología*. 2007. Vol. 12, Nº 1; Pág. 157-178
- CURTIS, H. y BARNES, N. (1997). *INVITACION A LA BIOLOGÍA*. Editorial Médica Panamericana. Madrid. Pág. 764 y 757
- CURTIS, H. y BARNES, N. (2006). *BIOLOGÍA*. Edit. Médica Panamericana. Madrid. Pág. 678
- DAWKINS, R. (1989). *EL GEN EGOISTA*. Edit. Salvat Ciencia. Madrid. Pág. Texto completo.

- DE SILVA, P., y RACHMAN, S. (1992). Obsessive-Compulsive disorder: the facts. *Oxford University Press. Oxford*. 1992. Pág. Texto completo.
- DEL BARRIO, V. y CARRASCO, M. (2013). *DEPRESIÓN EN EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE*. Edit. Síntesis. Madrid. Pág. 36-42
- DELVAL, J. (2004). *EL DESARROLLO HUMANO*. Edit. Siglo veintiuno. Madrid. Pág. 185
- DESCARTES, R. (1985). *DISCURSO DEL MÉTODO*. Edit. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 116
- DRAKE, S. (1980). *GALILEO*. Edit. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 34
- DURKHEIM, E. (1973). *EDUCACIÓN Y SOCIOLOGÍA*. Edit. Schapire Editor SRL. Buenos Aires. Pág. 40
- DURKHEIM, E. (2003). *EL SUICIDIO*. Edit. Ediciones Akal. Madrid. Pág. 255; 262; 263 Y 274
- DURKHEIM, E. (2006). *LECCIONES DE SOCIOLOGÍA. Física de las costumbres y del derecho*. Edit. Editorial Comares, S.L. Granada. Pág. 45 y ss.
- ECHEBURÚA, E., CORRAL, P. y SARASUA, B. (1989). *ESTRÉS: PROBLEMÁTICA PSICOLÓGICA Y VÍAS DE INTERVENCIÓN*. VII Cursos de Verano en San Sebastián. Universidad del País Vasco. Pág. 131-133
- ENOMIYA-LASSALLE, H. (1982). *¿A DÓNDE VA EL HOMBRE?* Traducido al castellano por Schlüter, A.M. Edit. Sal Terrae. Santander. Pág. 33-52
- ERIKSON, E. (1963). *LA INFANCIA Y LA SOCIEDAD*. Ed. WW Norton. 2ª edic. revisada y ampliada. New York. Pág. 69
- ESPADAS BURGOS, M. y URQUIJO GOITIA, J. R. (1990) *HISTORIA DE ESPAÑA. Vol. 11. Guerra de la Independencia y Época Constitucional (1808-1898)*. Edit. Gredos. Madrid. Pág. 338-341
- EYSENCK, H. (1991). *Teoría de la Incubación*, propuesta en los años ochenta. Descrita por CHOROT, Paloma. *Teoría de la Incubación de la Ansiedad: Evidencia Empírica. Revista de Psicología General y Aplicada*. 1991, 44 (4), Pág. 435-445
- EZPELETA, L. (2005). *FACTORES DE RIESGO EN PSICOPATOLOGÍA DEL DESARROLLO*. Edit. Masson. Barcelona. Pág. 10-12
- FLECK, L. (1986). *LA GÉNESIS Y EL DESARROLLO DE UN HECHO CIENTÍFICO*.

- Edit. Alianza Editorial, Alianza Universidad. Madrid. Pág. 43-44
- FOA, E., ZIMBARG, R. Y ROTHBAUM, B. (1992). Uncontrollability and unpredictability in posttraumatic stress disorder; An animal model. *Psychological Bulletin*. 112; 1992. Pág. 217-238.
  - FREUD, S. (1985). *EL PORVENIR DE UNA ILUSIÓN*. Edit. Alianza Editorial. Club Internacional del Libro. Madrid. Pág. 193
  - FREUD, S. (1966), *LA INTERPRETACIÓN DE LOS SUEÑOS*. Edit. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 233
  - FREUD, S. TÓTEM Y TABÚ, (1985). Edit. Alianza Editorial, Club Internacional del libro. Madrid. Pág. 28 y 103
  - FREUND, K; SCHER, H y HUCKER, S. (1983). The courtship disorder. *Archives of Sexual Behavior*. 12 (1983). Pág. 369-379
  - FROMM, E. (1956). *PSICOANÁLISIS DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA*. Edit. Fondo de Cultura Económica. Madrid. Pág. 27; 60 y 284
  - FUENTE: (1979). Colección Legislativa de España, tomo LXXIII, (1979), Madrid; recogido en “Historia de la educación en España”, tomo II, De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868. Ministerio de Educación, Libros de Bolsillo de la Revista de Educación. Pág. 256-305
  - FUENTE: (1985). PERSPECTIVAS: Schneuwly y Bronckart. *Revista trimestral de educación comparada*. (1994). París, UNESCO (Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, N°. 3-4, Pág. 773-799.
  - FUENTE: (1986). *GRAN HISTORIA UNIVERSAL*, Vol. XXII, *Crisis del equilibrio mundial*, Madrid, Edit. Club Internacional del Libro. Madrid. Pág. 117
  - FUENTE: Fondo documental del Instituto Nacional de Estadística. Censo de 1877
  - GARCIA Y BARBARÍN, E., (1907). *HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA*. Edit. Sucesores de Hernando. Madrid. Pág. 34; 341 y 343
  - GONDRA, J. M. (1998), *HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA. Introducción al pensamiento psicológico moderno*, Vol II. Editorial Síntesis. Madrid. Pág. 193; 325 y 365
  - GREENBERG, Joseph. (1963). *UNIVERSALS OF LANGUAGE*. Edit. Cambridge: MIT Press. Pág. 75-115
  - HARRINGTON, R. (2001). Developmental continuities and discontinuities. *British Journal of Psychiatry*. 2001. 179 (3). Pág. 189 y ss.

- HARRIS, M. (1995). *INTRODUCCIÓN A LA ANTROPOLOGÍA GENERAL*. Edit. Alianza Editorial. Madrid, Pág. 474; 535 y 537
- HATTSTEIN, M. (2005). *HISTORIA VISUAL DEL MUNDO*. Edit. Peter Delius. Berlín. Pág. 48 y 73
- *HISTORIA UNIVERSAL*. El siglo XIX en Europa y Norteamérica. Ed. Salvat. Madrid, 2004. Volumen 17, Pág. 472
- HOLMES, T y DAVID, E. (1989). *LIFE CHANGE, LIFE EVENTS, AND ILLNESS*. Edit. Praeger. New York. Pág. 258-270
- JACOB y PAPEZ. (2008). En: Centenary of Christfried Jakob`s discovery of the visceral brain: An unheeded precedence in affective neuroscience. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2008, Vol. 32. Nº 5. Pág. 984-1000
- JASPERS, K. (1993). *PSICOPATOLOGÍA GENERAL*. Edit. Fondo de Cultura Económica. México. (La publicación original data de 1913). Pág. 481-499
- JIMÉNEZ-LANDI, A. (1973). *LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA*. Edit. Taurus. Madrid. Pág. 703-720
- JUNG, K. (2003). *ARQUETIPOS E INCONSCIENTE COLECTIVO*. Edit. Paidós. Barcelona. Pág. 9-48
- KAPLAN, H. (1977). Hypoactive sexual desire. *Journal of Sex and Marital Therapy*. 1977, 3. Pág. 3-9
- KLEIN, M. (1988). ENVIDIA Y GRATITUD, Y OTROS TRABAJOS. Edit. Paidós. Barcelona. Pág. 186; 245 y 251
- LABRADOR, F. (1994). *DISFUNCIONES SEXUALES*. Edit. Fundación Universidad-Empresa. Madrid. Pág. 39-46 Y 245
- LEAHEY, T. H. (1998). *HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA*. Edit. Prentice Hall. Madrid Pág. 166; 263; 311 y 325
- LEAKEY, R., (1981). *LA FORMACIÓN DE LA HUMANIDAD*. Edit. RBA Editores. Barcelona. Pág. 238 y 260
- LEON, E., (1985). El Krausismo en España: Teoría y circunstancia. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 1985 (4). Pág. 97-117
- LEWIS-FERNANDEZ, R., LARIA, A., y cols. (2010). Culture and the anxiety disorders: Recommendations for DSM-V. *Depression and Anxiety*. 2010. (27). Pág. 212 y ss.

- LORENZ, K. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels – Der Artgenosse als auslösendes Moment sozialer Verhaltensweisen. Original in: 1935. *Journal für Ornithologie*. 1935. (83). Pág. 137-213 y 289-413
- LORENZ, K. y LEYHAUSEN, P. (1971). *BIOLOGÍA DEL COMPORTAMIENTO (Raíces instintivas de la agresión, el miedo y la libertad)*. Edit. Siglo XXI Editores, S.A. México. Pág. 37-53
- MACLEAN, P. (1970). *THE TRIUNE BRAIN, EMOTION, AND SCIENTIFIC BIAS*. Ed. F. O. Schmitt.: The neurosciences. Rockefeller University. New York. Pág. 336-348
- MARCO, J. M., (2002), *FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS. PEDAGOGÍA Y PODER*. Edit. Península. Barcelona. Pág. 31-40; 119 y 276
- MÁRQUEZ, F. (2000). *FRASES CÉLEBRES. CULTURA Y LETRAS*. Edit. Edimat Libros. Madrid. Pág. 344; 349; y 351
- MARTINEZ, A. (2005). *CONCEPTOS FREUDIANOS*. Edit. Síntesis. Madrid. Pág. 480
- MASLOW, A. (1943). “A Theory of Human Motivation”. *Psychological Review*. 1943. Nº 50. Pág. 370-96
- MASLOW, A. (2003). *EL HOMBRE AUTORREALIZADO*. Ed. Kirós, S.A. Barcelona. Pág. 157
- MASTERS, W., JOHNSON, V. Y KOLODNY, R. (1995). *LA SEXUALIDAD HUMANA*. Volumen II. Edit. Grijalbo (Grijalbo Mondadari, S.A.), Barcelona. Pág. 436-468; 471-472 y 617-646
- McCLELLAND, D. (1989). *ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN HUMANA*. Edit. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid. Pág. 20-44 y 126-147
- McLAUGHLIN, K. A., GREEN, J.G., y Cols. (2012). Childhood adversities and first onset of psychiatric disorders in a nation sample of us adolescents. *Archives of General Psychiatry*. 2012. (69). Pág. 1151-1160
- MENDEZ, F., ORGILES, M. y ESPADA, J. (2008). *ANSIEDAD POR SEPARACIÓN. PSICOPATOLOGÍA, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO*. Ed. Pirámide. Madrid. Pág. 45-61
- MILL, J. S. (1984). *SOBRE LA LIBERTAD*. Edit. Alianza Editoria. Club Internacional del Libro. Madrid. Pág. 126-127

- MILLER, J.A. (2010). *CLÍNICA DEL SUPERYÓ*. Conferencias Porteñas. Tomo 1. Edit. Paidós, 1ª reimpresión. Buenos Aires. Pág. 133
- MILLER, L. WICKRAMARATNE, P., GAMEROFF, M. and Cols. (2012). Religiosity and major depression in adults at high risk: A ten year prospective study. *American Journal of Psychiatry*. 2012, N° 169. Pág. 88-95
- MONTIEL, L. (2006). *DAEMONIACA. CURACIÓN MÁGICA, POSESIÓN Y PROFECÍA EN EL MARCO DEL MAGNETISMO ANIMAL ROMÁNTICO*. Edit. Luis Montiel. mra ediciones, S.L. Barcelona. Pág. 14; 33-34; 94 y 96
- MONTIEL, L. (2008). *MAGNETIZADORES Y SONÁMBULAS EN LA ALEMANIA ROMÁNTICA*. Edit. Frenia S.C. Luis Montiel. Madrid. Pág. 26; 42-44 y 75
- MURDOCK, George P. (1949). *SOCIAL STRUCTURE*. Ed. A. Division of MacMillan Publishing Co., Inc. Nueva York. Pág. 1-22
- NASSIF, R., (1975). *PEDAGOGÍA GENERAL*. Edit. Cincel. Madrid. Pág. 11; 109 y 254
- NIETZSCHE, F. (2004). *MÁS ALLÁ DEL BIEN Y DEL MAL*. Obras selectas. Edit. Edimat. Madrid. Pág. 285
- OROVIO, M. (1875). FUENTE: Colección Legislativa de España, tomo CXIV, 1875, págs. 290-294. Madrid. Recogido modernamente en el Compendio Legislativo y Documental (Historia de la Educación en España”, Tomo III, Ministerio de Educación y Ciencia, 1982, Pág. 53-57
- ORTEGA Y GASSET, J. (1984). *EL ESPECTADOR*. Edit. Alianza Editorial. Club Internacional del Libro. Madrid. Pág. 156
- PARACELSO. En HARTMAN, Franz. (1977). *SALUD Y CURACIÓN SEGÚN PARACELSO Y EL ESOTERISMO*. Edit. Dédalo. Buenos Aires. Pág. 24-30
- PARETO, V. (1987). *ESCRITOS SOCIOLOGICOS*. Edit. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 289-290
- PAVLOV, I. P., (1968), *FISIOLOGÍA Y PSICOLOGÍA*. Madrid, Alianza Editorial. Pág. 90
- PEELE, S. (2008). En WEINBERG, D. Hacia un entendimiento post-humanista de la adicción. *Revista Política y Sociedad*. 2008. Vol. 45, N° 3. Pág. 159
- PEIRÓ, J.M. y CARPINTERO, H., (1978). Los primeros laboratorios de psicología y su influencia en la aparición de esta ciencia. *Análisis y Modificación de Conducta*. 1978, 4-5. Pág. 129-158
- PELECHANO, V. (1973). *PERSONALIDAD Y PARÁMETROS. TRES ESCUELAS Y UN*

*MODELO*. Edit. Vincens Vives. Barcelona. Pág. 110-138

- PELLON, R.; MIGUENS, M.; ORGAZ, C.; ORTEGA, N. y PEREZ, V. (2015). *PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE*. Edit. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. Pág. 20-21
- PINES, M. (1985). *LOS MANIPULADORES DEL CEREBRO*. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 134 y ss.
- PUCHNIK, Robert. (1980). *Emotion: Theory, research, and experience*. 1980. Vol. 1: Theories of emotion. 1980. *New York Academic*. Pág. Texto completo.
- RACHMAN, S. (1994). *Pollution of the mind. Behaviour Research and Therapy*. 1994, 32. Pág. 311-314
- RAMIREZ GARRIDO, J.D. (1985). *Anuario de Psicología*. 1985. Nº 32. Págs. 73-96
- RIVIÈRE, A., (1984). La Psicología de Vygotsky. *Rev. Infancia y Aprendizaje*. 1984. Nº 27/28. Pág. 120
- ROSENZWEIG, M. y LEIMAN, A. (1997). *PSICOLOGÍA FISIOLÓGICA*. Edit. McGraw-Hill. Madrid. Pág. 364-367
- ROSTAND, J. (1984). *EL HOMBRE*. Edit. Alianza Editorial. Club Internacional del Libro. Madrid. Pág. 145
- ROUSSEAU, J. (1990). *EMILIO, O DE LA EDUCACIÓN*. Edit. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 72
- SALKOVSKIS, P y CLARK, D. (1993). Panic disorder and hypochondriasis. *Advances in Behavior Research and Therapy*. 1993. (15). Pág. 23 y ss.
- SANTROCK, J. W. (2006). *PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN*. Ed. McGraw-Hill. México. Pág. 7 y 414
- SCHACHTER Y SINGER Y EL ENFOQUE COGNITIVO. (2004). *Revista Española de Neuropsicología*. 2004 (6), 1-2. Pág. 53-73
- SCHACHTER, S. (1968). *COGNITION AND PERIPHERALIST-CENTRALIST CONTROVERSIES IN MOTIVATION AND EMOTION*. Edit. M. S. Gazzaniga & C. Blakemore. *Handbook of Psychology*. New York Academic. Obesity and eating. Science. 161. Pág. 751-756
- SCHAFFER, R. (1996). *DESARROLLO SOCIAL*. Edit. Siglo XXI Editores. Madrid. Traducción a español por Eliane Cazanave Tapie, en 2000. Texto completo.



- SCHIENLE, A. y Cols. (2011). Neurobiology and genetics of generalized anxiety disorder. *Psychiatric Annals*. 2011 (41). Pág. 113-123
- SELIGMAN, M. (1991). *INDEFENSIÓN. EN LA DEPRESIÓN, EL DESARROLLO Y LA MUERTE*. Edit. Debate. Madrid. Pág. 61-72
- SEÑOR GONZALEZ, L. (2004). *DICCIONARIO DE CITAS*. Edit. Espasa Calpe, S.A. Madrid. Pág. 145; 177; 277; 564 y 572-576
- SPIEGEL, D. (1990). *TRAUMA, DISOCIACIÓN E HIPNOSIS EN LOS SÍNDROMES RELACIONADOS CON EL INCESTO Y PSICOPATOLOGÍA DE ADULTOS*. Ed. Kluft RP. American Psychiatric Press. Washington D.C. Pág. 247-261
- STUART MILL. J. (1984). *SOBRE LA LIBERTAD*. Edit. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 69; 126-130
- TEORÍA DE CANNON-BARD. (1996). En PALMERO, F. Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*. 1996, 12 (1). Pág. 61-86
- TEORÍA DE JAMES-LANGE (1884). *Revista Historia de la Psicología*. 1990. Vol. 11, nº 3-4; Pág. 19-28
- TERR, L. (1991). Childhood Traumas; An outline and overview. *The American Journal of Psychiatry*. 1991. Vol. 148, Nº 1. Pág. 10-20
- TOMÁS DE AQUINO, Santo. (2001). SUMA DE TEOLOGÍA. Edit. Biblioteca de Autores Cristianos. Edición dirigida por los Regentes de Estudios de las Provincias Dominicanas en España. Vol. II, Cuestión 75, Artículo 2. Pág. 673-675
- TORO, J. (2010). *EL ADOLESCENTE EN SU MUNDO. RIESGOS, PROBLEMAS Y TRASTORNOS*. Edit. Pirámide. Madrid. Pág. 70-79
- TRIVERS, R. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Review of Biology*. 1971. Vol. 46, Nº 1. Pág. 35-57
- VALLEJO R., J. (1985). *NEUROSIS OBSESIVA*. En J. Vallejo Ruiloba, A. Bulbena, A. González, A. Grau, J. Poch y J. Serrallonga. *INTRODUCCIÓN A LA PSICOPATOLOGÍA Y LA PSIQUIATRÍA*. Editorial Salvat. Barcelona. Pág. 493.
- VYGOTSKY, L. (1988). *EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES*. Ed. Crítica, Grupo Grijalbo. México. Pág. 133
- WALLON, H. (1959). Papel del otro y conciencia del sí. *Revista Enfance, Evry*. 1959, nº especial, Pág. 279

- WHITEHEAD, W. y SCHUSTER, M. (2002). Gastrointestinal disorder. Londres: Academic Press. Reflejado en Oficial *Journal of the AGA Institute (Asociación Americana de Enterología)*. Abril de 2002, Volumen 122, Pág. 1140-1156
- WHITING, J. (1969). Effects of Climate on Certain Cultural Practices. Recogido en *Environment and Cultural Behavior: Ecological Studies in Cultural Antropology*. Ediciones A. P. Vayda. Garden City, New York.: Natural History Press. Pág. 416-456.
- WINTREBER, D. (2009). Hipocondría, entre creencia y certitud. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*. 2009. 20 (85). Pág. 221-227
- WRIGHT MILLS, C. (1999). *LA IMAGINACIÓN SOCIOLÓGICA*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Madrid. Pág. 35 y 192-193
- YERKES, R. y DODSON, J. (1908). *Journal of Comparative Neurology and Psychology*. 1908, 18, Pág. 459-482

///...///